



La historia de... Gestamp.  
Historia de 20 años de internacionalización y crecimiento  
por Miguel López-Quesada

De cómo el bilingüismo  
esculpe el cerebro  
por Albert Costa

El profesor como clave  
fundamental para la implementación  
de programas biligües de éxito  
por Carmen Aguilera Lucio-Villegas

La controversia de la  
educación bilingüe en España  
por Víctor Pavón Vázquez

Overview of Language Development  
& Bilingual Education  
in California K-12 schools  
by Karen Cadiero-Kaplan

Las opiniones, referencias y estudios difundidos en cualquier publicación de las distintas líneas editoriales del Instituto Universitario de Investigación en Estudios Norteamericanos “Benjamin Franklin” (Instituto Franklin-UAH) son responsabilidad exclusiva del autor colaborador que la firma. El Instituto Franklin-UAH no interfiere en el contenido ni las ideas expuestas por los referidos autores colaboradores de sus publicaciones.

El Instituto Franklin-UAH (fundado originalmente como “Centro de Estudios Norteamericanos” en 1987) es un organismo propio de la Universidad de Alcalá que obtuvo el estatus de “Instituto Universitario de Investigación” en el 2001 (Decreto 15/2001 de 1 de febrero; BOCM 8 de febrero del 2001, nº 33, p. 10). Su naturaleza, composición y competencias se ajustan a lo dispuesto en los Estatutos de la Universidad de Alcalá de acuerdo al Capítulo IX: “De los Institutos Universitarios” (artículos del 89 al 103). El Instituto Franklin-UAH tiene como misión fundamental servir de plataforma comunicativa, cooperativa y de unión entre España y Norteamérica, con el objetivo de promover el conocimiento mutuo. El Instituto Franklin-UAH desarrolla su misión favoreciendo y potenciando la creación de grupos de investigadores en colaboración con distintas universidades norteamericanas; impartiendo docencia oficial de postgrado (másteres y doctorado en estudios norteamericanos); difundiendo el conocimiento sobre Norteamérica mediante distintas líneas editoriales; y organizando encuentros académicos, de temática inherente a la propia naturaleza del Instituto, tanto de carácter nacional como internacional.

### Consejo Asesor

José Ignacio Goirigolzarri, *Presidente*  
Joaquín Ayuso, *Vicepresidente*  
José Antonio Gurpegui, *Secretario*  
Claudio Boada, *Vocal*  
Amalia Blanco, *Vocal*  
Daniel Carreño Álvarez, *Vocal*  
Antonio Vázquez, *Vocal*  
Helena Herrero, *Vocal*  
Bernardo Hernández, *Vocal*  
Miguel Zugaza, *Vocal*

© Instituto Franklin-UAH. 2017

ISSN: 1889-6871

Depósito Legal: DL M-26597-2017

Impreso en España - Printed in Spain

Impresión: Cimapress

*Tribuna Norteamericana* es una publicación del  
Instituto Franklin-UAH

Universidad de Alcalá  
c/ Trinidad, 1  
28801 Alcalá de Henares  
Madrid. España

Tel: 91 885 52 52 - Fax: 91 885 52 48

[www.institutofranklin.net](http://www.institutofranklin.net)

Editor: José Antonio Gurpegui  
Editora adjunta: Cristina Crespo  
Edición de textos: Laura Álvarez Trigo  
Diseño: David Navarro  
Edita: Instituto Franklin-UAH  
Imprime: Cimapress

*Tribuna Norteamericana se distribuye gratuitamente entre sus suscriptores. Si desea recibir esta publicación, contacte con:*  
[instituto.franklin@institutofranklin.net](mailto:instituto.franklin@institutofranklin.net)



## EL EDITOR OPINA

Estimada lectora, estimado lector,

La enseñanza bilingüe, y en concreto la enseñanza bilingüe inglés-español, es uno de los asuntos que por distintas singularidades históricas y sociales compartimos con Estados Unidos. En EE.UU. el fenómeno de la inmigración y la herencia cultural hispana han derivado en una incorporación, cada vez mayor, de la enseñanza del español en sus aulas. Allí, y de forma especial en estados de amplia población hispana como California, la educación bilingüe se presenta como una solución de integración cultural y lingüística. En España el aprendizaje del inglés responde más a un proyecto surgido a raíz de la globalización y de las demandas del Espacio de Educación Europeo. Distintas iniciativas se están llevando a cabo para implantar la educación bilingüe en las aulas, y el inglés ya forma parte del día a día de muchos escolares. Tanto el contexto estadounidense como el español necesitan de un proyecto ambicioso y complejo que conlleve la creación de un nuevo paradigma educativo que trascienda el ámbito exclusivamente idiomático. Para ello será necesario introducir nuevos modelos pedagógicos y el uso de recursos innovadores que permitan llevar a cabo el objetivo común de dominar dos de las lenguas habladas mayoritarias en el mundo. Pero no se trata únicamente de adquirir una habilidad lingüística, la pretensión es la de formar personas multiculturales que valoren la diversidad y que cuenten con una mayor capacidad de adaptación a cualquier entorno.

Es en este contexto donde podemos enmarcar la importancia y el auge de los programas de educación bilingüe que se están desarrollando tanto en Estados Unidos como en España. Partiendo de este principio el Instituto Franklin-UAH inició en el 2008 su programa “Teach and Learn in Spain”, pionero en España, por el que auxiliares de conversación nativos de habla inglesa (fundamentalmente estadounidenses y británicos) realizan un máster relacionado con el bilingüismo, la educación y enseñanza internacional, mientras colaboran como auxiliares en colegios bilingües de la Comunidad de Madrid. En estos diez años el programa se ha convertido en una de las líneas prioritarias de formación e investigación en el Instituto Franklin-UAH. Se trata de un programa que crece cada año tanto en su número de alumnos como en su oferta académica. Los 19 alumnos de la primera promoción han aumentado hasta los más de 160 alumnos este curso académico y los 4 másteres actuales se incrementarán en dos más para el año que viene. En su desarrollo e implantación la UAH colabora con distintos centros educativos públicos, privados y concertados. La aportación recíproca entre universidad y colegios -teoría y práctica,- es una de las claves del programa.

Se dedica este número de *Tribuna Norteamericana* a la enseñanza bilingüe en homenaje al décimo aniversario del referido programa académico. Albert Costa, miembro del Centro de Cerebro y Cognición de la Universidad Pompeu Fabra, analiza el bilingüismo desde un punto de vista cognitivo haciendo una referencia a las consecuencias positivas y negativas del fenómeno. Víctor Pavón, profesor de la Universidad de Córdoba, trata el controvertido tema de la incorporación obligatoria de los programas bilingües en inglés al currículo académico en la enseñanza pre-universitaria. Carmen Aguilera, vicepresidenta de la Asociación Enseñanza Bilingüe, aborda el papel del profesor en el aula y su formación como clave fundamental para el éxito de un buen programa bilingüe. En el contexto estadounidense, la profesora Karen Cadiero-Kaplan de San Diego State University explica en detalle la experiencia de un programa bilingüe desarrollado en California.

En la sección “La historia de...” se incluye la experiencia de Gestamp, empresa líder en la fabricación de componentes metálicos para el automóvil, en los Estados Unidos. Su director de Comunicación y Marketing, Miguel López Quesada, relata la trayectoria de la compañía en su internacionalización y crecimiento en el país americano.

Espero que este número sea de su interés.  
J.A.G.

José Antonio  
Gurpegui

Catedrático de  
Estudios  
Norteamericanos

Editor





## Miguel López-Quesada

Licenciado en Ciencias de la Información por la Universidad de Navarra y diplomado en Guión y Producción Audiovisual (DGPA).

Ha dirigido la Comunicación de la empresa de servicios digitales para móviles Grupo Zed, cubriendo sectores como el de contenidos móviles, videojuegos y animación en más de 60 mercados. Ha presidido las divisiones de Weber Shandwick de Latinoamérica y de España y Portugal. Desde 2013, se encarga de la Comunicación Corporativa y las Relaciones Institucionales de Gestamp. A lo largo de su carrera, siempre ha estado ligado a asociaciones sectoriales, desde el comité del Mobile Entertainment Forum, hasta la Cámara de Comercio Americana y la Asociación de Directivos de Comunicación (Dircom). Hoy es vicepresidente de SERNAUTO, la Asociación Española de Fabricantes de Equipos y Componentes para Automoción, y miembro de la Junta de Gobierno de la Cámara de Comercio Británica en España. Además, imparte clases en escuelas de negocios y universidades sobre gestión de crisis.

Director de Comunicación y Relaciones Institucionales de Gestamp.



Twitter: @gestamp

# La historia de... GESTAMP. HISTORIA DE 20 AÑOS DE INTERNACIONALIZACIÓN Y CRECIMIENTO

Miguel López Quesada

**G**estamp es a día de hoy una empresa española líder enfocada en el diseño, desarrollo y fabricación de componentes metálicos para el automóvil. Cuenta entre sus clientes con los 12 principales grupos fabricantes de vehículos a nivel mundial. Para ellos desarrolla carrocerías, chasis y mecanismos que son utilizados por más de 50 marcas de automóviles y más de 800 modelos distintos.

Pero para entender Gestamp hay que remontarse a los orígenes de este Grupo familiar. Nos situamos en 1958, una época en la que España asistía a un intenso proceso de industrialización. Fue entonces cuando Francisco Riberas Pampliega, emprendedor de origen burgalés, funda Grupo Gonvarri. Lo hace con un capital social de 20.000 pesetas.

Nacida como compañía destinada a la compraventa y transformación de acero, Riberas Pampliega decidió, a partir de los años 60, orientar el negocio del Grupo Gonvarri al sector

de la automoción. Era la época en la que la fabricación de vehículos comenzaba a emerger con fuerza en nuestro país. Los grandes fabricantes mundiales instalaron sus plantas en España, y la familia Riberas les acompañó desde el principio.

Sin duda, la automoción se convertiría en una de las principales fuentes de riqueza domésticas. Así, esta acertada decisión confirmaría el espíritu visionario de Riberas Pampliega, que vio en la industria de la automoción una de las palancas para el desarrollo de la transformación del acero.

Ya establecido como proveedor de referencia de componentes y conjuntos metálicos de carrocería y chasis de fabricantes de primer nivel, en 1988, Francisco J. Riberas Mera, actual presidente y CEO de Gestamp, se sumó a la gestión.

Siempre teniendo en mente su objetivo de mantenerse fiel al carácter familiar del Grupo,



Francisco J. Riberas en la salida a Bolsa de Gestamp en abril de 2017.

Riberas Mera no dudó en confirmar a la automoción como clave de cara al desarrollo del negocio a futuro.

## 1 El nacimiento de Gestamp en 1997

Con este espíritu, Francisco J. Riberas creó Gestamp en el año 1997. La nueva empresa se enfocó en la fabricación de componentes. Las cifras eran entonces modestas, a la luz del crecimiento fulgurante que ha experimentado la compañía.

Gestamp contaba hace 20 años con cuatro centros productivos y otros tres más en proyecto, que facturaban unos 200 millones de euros. Sus clientes eran principalmente marcas de automóviles francesas y no prestaba servicios de diseño ni realizaba inversiones en I+D. Se podía decir que por entonces Gestamp era un

proveedor local, muy centrado en la fabricación de carrocerías. La compañía realizaba piezas por encargo, sin intervenir en su diseño.

Con el objetivo de convertir a Gestamp en una empresa líder, Francisco J. Riberas decidió dibujar las líneas estratégicas que permitirían a la empresa adquirir la magnitud que tiene hoy día. Apostó por aumentar el tamaño de la compañía, al percatarse de que los proveedores pequeños y locales, en un contexto de fabricantes globales, no tendrían futuro. Era necesario posicionarse como un proveedor global para un cliente que también era global.

Paralelamente, Gestamp se enfocó hacia el desarrollo de tecnologías y productos que incrementaran el valor añadido ofrecido a los OEMs (Fabricantes de Equipos Originales por sus siglas en inglés) y tomó medidas para acompañar a las grandes marcas y estar presente allí donde estas necesitasen. Además, progresivamente iría incorporando a su portfolio de productos otros componentes más allá de la

*Francisco J. Riberas apostó por aumentar el tamaño de la compañía, al percatarse de que los proveedores pequeños y locales, en un contexto de fabricantes globales, no tendrían futuro. Era necesario posicionarse como un proveedor global para un cliente que también era global*

carrocería, como eran el chasis y los mecanismos. Todo esto permitió a Gestamp ampliar de manera visible su cartera de clientes, mejorando la diversificación de las ventas. Asimismo, incorporó nuevos procesos industriales innovadores, como la estampación en caliente, y se expandió geográficamente.

De hecho, en el periodo de diez años que va desde 1997 hasta 2007, Gestamp consiguió multiplicar sus ventas por diez. Un salto que le situó como un jugador global.

## 2 De una pequeña compañía local a un jugador global

Con una organización muy horizontal y flexible, el modelo de negocio de Gestamp, desde su creación en 1997, se ha centrado en todo momento en la orientación al cliente. Es el cliente quien guía siempre los pasos de la empresa.

De esta forma, Gestamp se ha convertido en una compañía capaz de dar respuesta a las necesidades de sus OEMs a nivel global en el tiempo y forma requeridos.

En las dos últimas décadas, el sector de la automoción ha experimentado una evolución notable en aspectos muy diversos. El más destacado es la clara tendencia hacia el posicionamiento en un contexto internacional.

El tipo de negocio de Gestamp hace necesario contar con una proximidad a sus clientes. Por ello, desde sus orígenes, la internacionalización ha sido uno de los objetivos

que han guiado su política de expansión. Lo ha hecho tanto mediante el establecimiento de nuevas plantas como con las adquisiciones realizadas.

Fue a partir del año 1999 cuando comenzó la primera fase de internacionalización, durante la cual Gestamp entró en los mercados alemán, francés, argentino, brasileño y mexicano.

Ya en 2004 Gestamp adquirió el Grupo HardTech, especializado en estampación en caliente. Esta adquisición estratégica fue parte de la apuesta por convertirse en un socio multitecnológico para los grandes fabricantes de automóviles.

Así es como Gestamp comenzó su actividad en Estados Unidos. A partir de este momento, la expansión fue imparable, destacando la entrada en nuevos mercados como Rusia, China, India, Corea del Sur, Turquía, México, etc.

En este recorrido internacional fueron capítulos remarcables las adquisiciones de las firmas alemanas Edscha (2010), especializada en mecanismos, y ThyssenKrupp Metalforming (2011), especializada en chasis.

Estas dos adquisiciones de grandes grupos alemanes refrendaron a Gestamp como un auténtico proveedor global y abrieron el abanico de su portfolio de productos a los mecanismos y las piezas de chasis. Una tendencia a la diversificación de producto que es también consustancial a la estrategia de Gestamp.

## 3 Foco en Asia y salida a bolsa

La estrategia internacional de Gestamp tiene otro de sus hitos en la firma, llevada a cabo en 2013, de una alianza para las operaciones en el continente americano con la corporación japonesa Mitsui. Esa relación se reforzaría con su entrada en el accionariado de Gestamp con una participación del 12,5% desde 2016.

Todos estos movimientos estaban encaminados a un objetivo: situar a Gestamp en los principales núcleos de fabricación de



automóviles. Esto supone también crecer en Asia, donde se concentra gran parte de la producción de vehículos, y hacerlo con los OEMs basados allí.

Esta permanente búsqueda de la diversificación geográfica es la que ha llevado a la compañía a estar presente con más de un centenar de plantas en 21 países, donde emplea a más de 36.000 personas.

Gestamp vivió el 7 de abril de 2017 uno de sus momentos históricos: su salida a Bolsa. Puso en el mercado 155,38 millones de acciones en el mercado español con un *free float* equivalente a un 27% de su capital.

Con esta operación Gestamp buscaba refrendar su estrategia a largo plazo marcada por el carácter de empresa familiar. Así, la compañía está plenamente comprometida con la permanencia en el tiempo del negocio, tal y como lo estaba el fundador del Grupo familiar, Francisco Riberas Pampliega.

La salida a Bolsa es un paso más en esa dirección. Un paso natural para un grupo familiar como Gestamp, que cuenta con una historia de más de 20 años en el sector de automoción, y que ha alcanzado un tamaño relevante y un posicionamiento líder global.

Pensamos que ser una compañía cotizada mejora nuestro proyecto a futuro, fomentando la atracción de capital humano, la transparencia, y la evolución de nuestro gobierno corporativo, así como la generación de confianza con todos nuestros grupos de interés.

### 3 Estados Unidos, pilar imprescindible para el crecimiento de Gestamp

Gestamp aterrizó en Estados Unidos en el año 2004 mediante la adquisición del Grupo HardTech, empresa dedicada a la estampación en caliente, un área de negocio primordial para la compañía.

Hablamos de una época en la que Gestamp se encontraba inmersa en una etapa de desarrollo tecnológico y Estados Unidos ofrecía grandes oportunidades de crecimiento y negocio. Desde entonces, este mercado se ha consolidado

como el segundo para el Grupo según cifras de ventas, situándose por detrás de España y convirtiéndose así en una de las principales áreas de crecimiento estratégico.

Esto queda reflejado en la inversión realizada en los últimos años. Desde 2012 Gestamp ha invertido cerca de 500 millones de dólares en su negocio americano y tiene previsto continuar invirtiendo en el país.

Las últimas aperturas en Estados Unidos (dos nuevas plantas en Chattanooga y un centro de I+D en Auburn Hills, Michigan) no hacen más que confirmar el fortalecimiento de Gestamp en el país, así como el compromiso con el crecimiento de este mercado.

Las plantas americanas de Gestamp trabajan actualmente para los OEMs más importantes a nivel mundial. Esto ha permitido que la compañía pueda contar con 8 plantas repartidas en diferentes estados. Se trata concretamente de Alabama, Carolina del Sur, Virginia, Tennessee y Michigan, la cuna de la industria de la automoción en el país.

Es precisamente en Michigan donde la empresa cuenta con su sede para Norteamérica y donde se realiza la actividad de innovación. Siempre con el objetivo de estar muy cerca de los clientes, ofreciéndoles soluciones sobre el terreno.

Gestamp supone, por tanto, un importante pilar en materia de empleo en los cinco estados donde tiene presencia, empleando a más de 3.000 personas en sus instalaciones. Para que esto sea posible y con el objetivo de proporcionar los mejores servicios a los OEMs, Gestamp está comprometido a forjar relaciones sólidas, sinceras y duraderas con los clientes, uno de los pilares de su estrategia global.

### 4 Gestamp mira al futuro

Como no puede ser de otro modo, la innovación es parte constituyente de Gestamp. Lo es para lograr fabricar coches más ligeros y seguros. Vehículos cuyos componentes sean más innovadores para, en definitiva,



Centro de I+D en Auburn Hills, Michigan.

protegerlos mejor en caso de impacto y para que pesen menos, con la consecuente reducción de emisiones del conjunto del coche.

La actividad de I+D+i en Gestamp se centra principalmente en el diseño y desarrollo de nuevos productos. Para llevar a cabo esta permanente innovación, la compañía cuenta con 13 centros de I+D repartidos en Europa, Asia y América.

Más de 1.300 personas trabajan para innovar en Gestamp, lo que pone de manifiesto la importancia de esta actividad perfectamente alineada con la estrategia de la compañía. Además, Gestamp está claramente comprometida con la creación de la fábrica inteligente.

Una industria más avanzada, que permita fabricar mejor, dentro de los estándares de la Industria 4.0, siempre con el objetivo de mejorar el negocio. Gestamp se ha posicionado en muy poco tiempo como un referente en este ámbito.

Además, el sector se encuentra en un momento de disrupción. Las actuales tendencias suponen para Gestamp una inmejorable oportunidad de crecimiento. Cada vez más, la industria de la automoción se está enfocando en nuevos desarrollos en materia de conectividad, conducción autónoma, movilidad compartida y electrificación.

Nuestros clientes tienen muchos frentes abiertos, lo que hace que tengan que invertir en realidades muy distintas. Por ello, es de esperar que confíen en compañías como Gestamp, que ha demostrado su capacidad para acompañarles por todo el mundo para realizar componentes clave, como son las carrocerías, el chasis y mecanismos.

Concretamente, los coches eléctricos necesitarán componentes más ligeros, que compensen el elevado peso de las baterías. En esa labor, la de aligerar el peso del vehículo, Gestamp jugará sin duda un importante papel.

Todas estas tendencias disruptivas harán que los OEMs confíen en Gestamp, ya que saben que somos capaces de ofrecer la máxima calidad y solvencia allí donde ellos lo necesiten. Por eso, estamos llamados a continuar siendo un socio estratégico para los mayores grupos de fabricación de vehículos del mundo.

Como el primer día, este Grupo tiene la vista puesta en el futuro y trabaja para consolidar las que, sin duda, son sus señas de identidad: su compromiso con los clientes y su visión a largo plazo. Todo eso pasa por continuar siendo un proveedor con alcance global y con un alto perfil tecnológico.



Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona. Especializado en Ciencias Cognitivas y Ciencias del Cerebro.

**Albert  
Costa**

Albert Costa comenzó su carrera postdoctoral en el MIT y ha trabajado como becario postdoctoral en el laboratorio de Neuropsicología Cognitiva de la Universidad de Harvard. También ha sido investigador Ramón y Cajal y profesor asociado del departamento de Psicología en el UB. Estudia los fundamentos cognitivos y neuronales del procesamiento del lenguaje y trabaja sobre cómo el contexto del lenguaje (extranjero frente a nativo) puede afectar las preferencias, juicios y decisiones de las personas. Recientemente ha publicado *El cerebro bilingüe: La neurociencia del lenguaje* (2017).

Profesor de investigación ICREA y miembro del Centro de Cerebro y Cognición de la Universidad Pompeu Fabra.



## De cómo el bilingüismo ESCULPE EL CEREBRO

Albert Costa

**P**odríamos pensar que el fenómeno del bilingüismo se ha visto incrementado en las últimas décadas a raíz de la globalización y, probablemente, eso sea verdad. Pero también es cierto que no es un fenómeno reciente ya que podemos encontrar evidencias de su presencia en sociedades de hace milenios. Sin ir más lejos, que podríamos, (piense el lector en la piedra de Rosetta de hace más de 2.000 años que contiene jeroglíficos egipcios, escritura demótica y griego antiguo), el documento escrito más antiguo que se conoce del castellano contiene en sí mismo también testimonios de otras lenguas. Las glosas emilianesas, que son anotaciones clarificadoras realizadas sobre un texto en latín alrededor del siglo X, contienen pasajes en tres lenguas: el propio latín, una lengua romance que se considera como el castellano, y el euskera. Ejemplos más espectaculares de la convivencia de múltiples lenguas pueden encontrarse en muchos territorios como es el caso de la India donde hay al menos 22 idiomas nacionalmente reconocidos más otros cuantos que, a pesar de ser utilizados, no lo están. Así pues, podríamos considerar que la existencia de sociedades bilingües es no solo

muy común sino que también es muy antigua. Sin embargo, el estudio científico de cómo tal experiencia afecta al desarrollo del lenguaje y de cómo el cerebro se acomoda a ella es bastante más reciente. En este artículo repasaremos algunos de los retos a los que se enfrentan los hablantes bilingües y exploraremos cómo el aprendizaje y uso de dos lenguas afecta a la organización del cerebro, al declive cognitivo asociado con la vejez y a nuestras decisiones.

### 1 *Los retos de las cunas bilingües*

**D**ebido a la creciente movilidad poblacional cada vez existen más parejas cuyos miembros tienen lenguas diferentes. A menudo, a no ser que una parte de la pareja deje de utilizar su lengua propia, los hijos de estas familias crecen en un ambiente bilingüe, lo cual les supone varios retos adicionales durante la adquisición del lenguaje en comparación con los bebés que crecen en un



## Los niños monolingües tienen un vocabulario más extenso en su única lengua que los hablantes bilingües

palabras de cada una de las lenguas. Ahora sabemos que los bebés son capaces de discriminar las lenguas ya a muy temprana edad, en especial si estas son de familias lingüísticas diferentes. Así pues, parece que nacemos con la habilidad para notar las diferencias entre los patrones rítmicos de lenguas diferentes. Además los estudios muestran que una exposición bilingüe no reduce esta habilidad, esto es, los bebés no se confunden por tener dos fuentes lingüísticas diferentes y, por tanto, tal exposición no parece tener un efecto negativo en la manera en que los niños van descubriendo cómo se organizan los sonidos en cada una de estas lenguas. Dicho de otro modo, los recién nacidos en familias bilingües no se confunden.

Otro de los retos importantes a los que se enfrentan los bebés es el de ir construyendo el diccionario mental; tienen que ir relacionando objetos del mundo con su etiqueta léxica. Este proceso puede ser más costoso para el bebé bilingüe por un motivo fundamental: es razonable pensar que la cantidad de exposición de los niños bilingües (y de hecho de los adultos también) a cada una de sus lenguas sea menor que aquella que los monolingües experimentan en su única lengua. Dicho de otra manera, un bebé que nace en una familia en la que el papá usa el español y la mamá el inglés recibirá menos exposición al español que un bebé que nace en una familia donde se usa solo el español. Tiene

sentido. Esta diferencia puede resultar en el desarrollo de un vocabulario menos extenso asociado al bilingüismo. De hecho, sabemos que siendo todos los otros factores equiparables (nivel socioeconómico, nivel cultural, etc.), los niños monolingües tienen un vocabulario más extenso en su única lengua que los hablantes bilingües. Pero ¡cuidado!, esto no significa que el niño aprenda menos palabras si está expuesto a un contexto bilingüe. Al contrario, sabemos que estos niños conocen más palabras que sus homólogos monolingües; eso sí cuando se consideran los vocabularios de las dos lenguas juntas. Por tanto, no parecería que la experiencia bilingüe, *per se*, genere dificultades en el aprendizaje de palabras. En cualquier caso, debe recordarse que el tamaño de vocabulario que cada persona desarrolla depende de muchos otros factores que probablemente tengan más peso que la experiencia bilingüe como, por ejemplo, las experiencias culturales experimentadas durante la vida. Si uno se dedica a ver programas de prensa rosa y a leer diarios deportivos probablemente desarrolle un vocabulario más reducido que si ve documentales culturales y lee a Quevedo, con independencia de cuantas lenguas hable.

Una de las habilidades fundamentales que los niños bilingües tienen que ir adquiriendo durante el desarrollo del lenguaje es la de aprender a controlar el uso de sus dos lenguas. Esto quiere decir simplemente que tienen que, por un lado, saber qué lengua utilizar dependiendo a qué interlocutor se dirigen y, por otro, que tienen que asegurar que no mezclan las dos lenguas de manera caótica. Es cierto que en según qué momentos los niños mezclan las dos lenguas pero esta conducta tiende a desaparecer a medida que aumenta el vocabulario. También el desarrollo de la capacidad para usar la lengua apropiada para cada interlocutor parece aparecer relativamente pronto. Así que la confusión a la hora de controlar las dos lenguas parece ser de corta duración. Pero es que además esta necesidad de controlar las lenguas podría ayudar a desarrollar otras habilidades cognitivas. Por ejemplo, los niños que han crecido en ambientes bilingües son mejores en considerar la perspectiva

ambiente monolingüe. Y aquí es cuando surgen las dudas. ¿Tendrá efectos negativos la exposición bilingüe para el desarrollo lingüístico del bebé? ¿Tal vez sería mejor hablarle primero en una sola lengua y después introducir la otra paulatinamente? ¿Será capaz el bebé de diferenciar las dos lenguas y no acabar confundido? Cabe decir que para aquellos que vivimos en sociedades donde el bilingüismo es la norma, estas preguntas parecen un tanto extrañas, ya que muchos hemos crecido en cunas bilingües y no parece que hayamos acabado con muchos problemas lingüísticos o, al menos, no con más que aquellos que han crecido en cunas monolingües. Sin embargo, crecer expuesto a dos lenguas sí que implica retos adicionales que vale la pena explorar, para así comprender mejor posibles desviaciones en los estadios de aprendizaje. Veamos algunos de estos retos.

Una de las primeras etapas en la adquisición del lenguaje implica la construcción de un repertorio fonológico, es decir, el bebé tiene que ir diferenciando y organizando los sonidos de la lengua a la que está expuestos. Esta organización les servirá más adelante para ir cortando la cadena de sonidos que representa el habla en unidades discretas que son las palabras y así ir construyendo el vocabulario o léxico mental. Sin embargo, no todas las lenguas tienen el mismo repertorio fonológico. Por ejemplo, en chino mandarín la diferencia entre “r” y “l” no existe, mientras que sí está presente en español o inglés. Por tanto, para ir construyendo y organizando los sonidos de cada lengua un bebé bilingüe tiene que “darse cuenta” de que hay dos lenguas diferentes a su alrededor. Si no es así, la confusión sería mayúscula y dificultaría en buena medida la capacidad para encontrar



comunicativa de los otros hablantes. Por decirlo de alguna manera, son menos egocéntricos a la hora de comunicarse y toman en consideración más a menudo los conocimientos que sus interlocutores tienen, sugiriendo que la experiencia bilingüe confiere cierta flexibilidad cognitiva. En el mismo sentido, algunos resultados muestran que estos chicos desarrollan la teoría de la mente un poco antes que los monolingües. La teoría de la mente se refiere a llegar a entender que la mente de las otras personas es diferente a la de uno mismo y que los pensamientos, intenciones y deseos de cada una de ellas son privados. Parecería que el descubrir que los códigos lingüísticos que papá y mamá utilizan son diferentes ayudaría a estos niños a hipotetizar que lo que sucede en las mentes de sus papás también es diferente.

## 2 La experiencia bilingüe y la plasticidad cerebral

**E**l aprendizaje y uso de dos lenguas tiene también consecuencias a nivel cerebral. Como en cualquier aprendizaje nuevo, al aprender una segunda lengua nuestro cerebro cambia para poder así asimilar la nueva información. Esta plasticidad cerebral se muestra tanto por lo que se refiere a cambios funcionales cerebrales como también a cambios en la propia estructura del cerebro. Comentemos alguno de estos cambios a modo de ejemplo. Cuando comparamos la actividad cerebral (en términos de consumo de oxígeno de las distintas áreas cerebrales) de hablantes monolingües y bilingües al procesar su primera lengua obtenemos dos observaciones fundamentales. Primero, existe un gran solapamiento en las estructuras cerebrales implicadas en el procesamiento del lenguaje en ambos grupos de hablantes. Segundo, existen ciertas áreas cerebrales que parecen necesitar de más recursos (de más oxígeno) en el caso de los hablantes bilingües. Es decir, que aunque el aprendizaje de una segunda lengua no altera, a *grosso modo*, las estructuras cerebrales implicadas en el procesamiento de la primera, sí que puede

*¿Hasta qué punto nuestro cerebro puede olvidar una lengua? Para contestar esta cuestión se han llevado a cabo varios estudios analizando la actividad cerebral de personas que, al haber sido adoptadas desde países, habían dejado de utilizar su primera lengua*

resultar en que estas tengan que trabajar más duramente. Es muy probable que esta diferencia surja o bien por la menor frecuencia con la que el hablante bilingüe utiliza su primera lengua en comparación al hablante monolingüe, o bien por la necesidad de ejercer un control lingüístico más exigente para evitar interferencias entre lenguas.

Por otro lado, surge la cuestión de hasta qué punto los bilingües utilizan el mismo circuito cerebral cuando hablan cada una de sus lenguas. Aquí la respuesta también es afirmativa pero necesita ser cualificada considerando una variable fundamental: lo bien que se domine esa segunda lengua. Cuando la competencia en la segunda lengua es relativamente moderada, observamos que su uso recluta circuitos cerebrales más distribuidos que el uso de la primera lengua, lo cual podría tomarse como ejemplo de que necesitamos más recursos (más esfuerzo si se quiere) cerebrales para comunicarnos en una segunda lengua. Sin embargo, a medida que nuestra competencia en esa segunda lengua aumenta, la actividad cerebral se ve reducida y el solapamiento en la representación cortical de ambas lenguas aumenta. Por decirlo así, los circuitos cerebrales de la primera y segunda lengua tienden a converger a medida que nuestro dominio de la segunda lengua aumenta. Tiene sentido.



Estos cambios funcionales también vienen de la mano de cambios estructurales en el cerebro, en particular de cambios en la sustancia gris y en la blanca. Así, por ejemplo, existen ciertas estructuras relacionadas con el control atencional (como la corteza cingulada anterior) cuya sustancia gris tiene un mayor volumen en hablantes bilingües que en monolingües. Estos cambios también se han observado en áreas más relacionadas con el almacenamiento de palabras y con los procesos de producción de sonidos. En ambos casos, la densidad de materia gris parece ser mayor en los hablantes bilingües. Estos resultados no solo son de mucho interés para entender el impacto cerebral que supone aprender una segunda lengua, sino que además nos abren la puerta a entender cómo funciona la plasticidad cerebral a nivel general, esto es, a entender cómo las actividades que los seres humanos realizamos acaban plasmándose y esculpiendo nuestro cerebro.

En este sentido, no solo es interesante entender las consecuencias de aprender una lengua sino que también es informativo saber cómo el cerebro olvida información. Traducido

en términos de bilingüismo: ¿hasta qué punto nuestro cerebro puede olvidar una lengua? Para contestar esta cuestión, se han llevado a cabo varios estudios analizando la actividad cerebral de personas que, al haber sido adoptadas cuando eran niños por padres de otros países, habían dejado de utilizar su primera lengua (por ejemplo, parejas francesas que adoptan a niños chinos). Estas adopciones internacionales permiten explorar hasta qué punto el dejar de utilizar una lengua (chino) y aprender otra lengua nueva (francés) conlleva un olvido total de esa primera lengua, esto es, permiten explorar hasta qué punto se puede olvidar una primera lengua. Los resultados de estos estudios, aunque con alguna inconsistencia, muestran unos resultados interesantes. Cuando estas personas procesan estímulos de lo que fue su primera lengua (chino), su comportamiento es el mismo que el de otras personas que nunca estuvieron expuestas a esa lengua (nativos del francés). Es como si el chino se hubiera esfumado. Sin embargo, al evaluar la actividad cerebral cuando se escucha esa olvidada primera lengua, sí que existen diferencias entre estos dos grupos de



personas. De hecho, el cerebro de estas personas que “comportalmente” han olvidado su primera lengua, parece de alguna manera guardar huellas de esta. Dicho de otro modo, esa lengua no se ha olvidado del todo aunque estas personas no tengan ya la habilidad de utilizarla. Nos queda por saber hasta qué punto estas huellas de la lengua nativa pueden ayudar al reaprendizaje de esta lengua.

### 3 *La gimnasia bilingüe y sus consecuencias en la vejez*

Como acabamos de leer, la experiencia bilingüe tiene un efecto en el desarrollo de ciertas estructuras cerebrales. Por decirlo de alguna manera, es como si el uso continuo de dos lenguas conllevara un ejercicio mental que se plasma en la arquitectura cerebral. Pero, ¿es esa gimnasia mental buena o mala? ¿Puede tener esa gimnasia mental, y sus correspondientes consecuencias cerebrales, efectos más generales

para la cognición? En los últimos diez años ha habido muchos trabajos que han intentado dar una respuesta a estas preguntas poniendo a prueba la siguiente hipótesis: la experiencia bilingüe puede paliar los efectos cognitivos adversos asociados al envejecimiento. Estos estudios tienen su punto de partida en lo que se denomina reserva cognitiva, término que se usa para referirse a que las actividades que realizamos durante la vida pueden resultar en una mayor tolerancia cognitiva al deterioro cerebral. Es decir, no todas las personas que muestran un mismo deterioro cerebral físico experimentan el mismo declive cognitivo. Por ejemplo, un nivel educativo alto y la práctica de *hobbies* cognitivamente estimulantes promueven esa reserva cognitiva, de tal manera que los síntomas comportamentales y cognitivos asociados con el deterioro cerebral aparecen más tarde. Pues bien, en varios estudios con grupos numerosos de ancianos se ha mostrado que el bilingüismo podría contribuir a la reserva cognitiva. Pongamos un ejemplo. En un estudio realizado

## *En varios estudios con grupos numerosos de ancianos se ha mostrado que el bilingüismo podría contribuir a la reserva cognitiva*

en Canadá se tomaron los informes de 184 pacientes, la mitad de ellos bilingües, que tenían un diagnóstico de demencia. De manera retrospectiva se analizaron tanto la edad a la que estos pacientes acudieron al médico quejándose de problemas cognitivos como la edad estimada de los pacientes cuando empezaron a notar tales problemas. Los resultados fueron sorprendentes. Los pacientes que hablaban más de una lengua acudieron a esa primera cita a la edad media de 78.6 años y los monolingües a la de 75.4 años. Además, esa diferencia de casi 4 años también se observó en la estimación de la edad en la que habían aparecido los primeros síntomas cognitivos de demencia (bilingües: 75.5, monolingües: 71.4).

Una gran parte de estudios posteriores, no su totalidad, han confirmado este patrón de resultados. Estos estudios son un tanto difíciles de realizar desde el punto de vista técnico y su interpretación es a veces controvertida, ya que el bilingüismo podría estar correlacionado con otras experiencias vitales (emigración, nivel educativo, etc.) que también podrían contribuir positivamente a la reserva cognitiva. En cualquier caso, desde mi punto de vista, el resultado es socialmente tan importante que vale la pena seguir explorando hasta qué punto la gimnasia mental que confiere el bilingüismo reduce los efectos perniciosos del envejecimiento y, tal vez, retrasa la aparición de los síntomas asociados con la demencia.

## 4 *Las decisiones bilingües*

Uno de los descubrimientos más relevantes, a mi entender, realizados en los últimos años en la investigación sobre bilingüismo muestra que nuestras preferencias, juicios y decisiones sobre diversas situaciones pueden cambiar dependiendo del contexto lingüístico en el que nos encontremos, en particular, si es un contexto de lengua nativa o de lengua foránea. Imaginemos el siguiente ejemplo dentro del contexto de los juicios morales:

“Un tren baja muy rápido acercándose a cinco personas. El tren tiene un problema y no se puede parar, a no ser que un objeto pesado sea lanzado a la vía. Hay un hombre muy gordo cerca de ti- la única manera que puedes parar el tren es empujándole a la vía, matándole a él para salvar cinco personas. ¿Lo empujarías?”

Con independencia de la decisión que haya tomado el lector (no se preocupe, no hay una decisión correcta ni incorrecta) a bien seguro que ha experimentado una respuesta emocional/afectiva cuando leía el enunciado, que en muchos casos le ha llevado a decir algo así como “¡sí hombre, eso yo no lo haría!”. Y, ciertamente, a pesar de que no existe una respuesta inequívocamente correcta a este dilema, sabemos que la mayoría de la gente (alrededor de un 80%) opta por no empujar al pobre hombre desde el puente, aunque eso signifique la muerte segura de cinco personas. Y aquí viene el resultado sorprendente. La elección ante esta situación depende de la lengua en la que se presente el dilema. Si el dilema se presenta en la lengua nativa de los participantes solo un 20% opta por una decisión utilitarista (sacrificar una vida para salvar cinco). Este porcentaje se duplica cuando el dilema se presenta en la lengua foránea, entendiendo por foránea una lengua que los participantes entienden pero que no la han aprendido y no la utilizan regularmente en un contexto social afectivo (amigos, familiares, etc.). ¿Cómo es posible que nuestros juicios morales se vean afectados por el vehículo en el que la información se nos presenta? Y, de hecho, no son



*Aquellas situaciones que nos llevan a tener una emocionalidad alta tienden a favorecer respuestas más intuitivas, mientras que aquellas en las que podemos regular nuestra intensidad emocional ayudarían a tomar decisiones que son el producto de un proceso más analítico*

solo nuestros juicios morales, sino que nuestras decisiones en la toma de riesgos y en otros contextos económicos parecen también verse afectadas por el contexto lingüístico en el que nos encontramos.

Aunque todavía no tenemos una explicación satisfactoria de este fenómeno, se ha avanzado que su origen podría residir en la diferencia emocional que experimentamos cuando nos enfrentamos a nuestra lengua nativa vs. la foránea. De hecho, la reacción emocional/afectiva de las personas ante diferentes escenarios juega un papel clave en las teorías de toma de decisiones. Aquellas situaciones que nos llevan a tener una emocionalidad alta tienden a favorecer respuestas más intuitivas, mientras que aquellas en las que podemos regular nuestra intensidad emocional ayudarían a tomar decisiones que son el producto de un proceso más analítico. Por decirlo de manera llana, nuestras decisiones están afectadas tanto por el corazón como por la razón. Y es justamente en el equilibrio entre estas fuerzas donde el contexto lingüístico en el que nos encontramos podría estar influyendo. Así, presuponiendo que la respuesta emocional ante problemas presentados en una lengua foránea es menor que en un contexto nativo, entonces cabría esperar que nuestras decisiones fueran producto del sistema analítico más a menudo en el primer contexto.

Ciertamente, esta es solo una explicación parcial del fenómeno y todavía nos queda mucho por explorar. Sin embargo, espero que el lector entrevea las consecuencias prácticas

que estos resultados conllevan. Es importante saber: ¿negocian nuestros políticos en Bruselas en su lengua nativa o en su lengua foránea? ¿Si formamos parte de un jurado popular, evaluaremos de la misma manera la evidencia judicial si se nos expone en nuestra lengua nativa que en la foránea?

## 5 Conclusiones

**E**n este artículo hemos repasado varios aspectos relacionados con el bilingüismo. Hemos visto que a pesar de los retos a los que se enfrentan los bebés bilingües durante la adquisición del lenguaje, su desarrollo es bastante similar al de los niños monolingües. Y también hemos descrito cómo en algunas ocasiones tales retos pueden resultar beneficiosos para el desarrollo de otras capacidades cognitivas. Así que, por el conocimiento científico que disponemos, y aunque me temo que el lector ya lo sospechaba, no tenga reparos en criar a un niño en un contexto bilingüe, le estará haciendo un regalo. Por otro lado, hemos comentado sucintamente cómo el aprendizaje de una lengua esculpe el cerebro tanto a nivel funcional como a nivel estructural, a pesar de que los circuitos cerebrales implicados en el procesamiento del lenguaje no varían dramáticamente. Hemos argumentado que la gimnasia mental que implica el uso continuo de dos lenguas y la plasticidad cerebral asociada a ella puede conferir



una reserva cognitiva a las personas. Esta reserva cognitiva puede ayudar a retrasar la aparición de los síntomas relacionados con el envejecimiento y la demencia. Finalmente, hemos ejemplificado desde la psicología moral cómo el contexto lingüístico en el que nos situamos (sea en la lengua nativa o en la foránea) puede afectar a nuestros juicios, preferencias y decisiones.

En definitiva, la experiencia bilingüe además de ser enriquecedora desde el punto de vista cultural, social, y posiblemente en el económico, no acarrea problemas para el desarrollo lingüístico y cognitivo de las personas. Además, independientemente de las políticas lingüísticas de los países, el fenómeno del bilingüismo parece imparable en el mundo global donde vivimos.

*Independientemente de las políticas lingüísticas de los países, el fenómeno del bilingüismo parece imparable en el mundo global donde vivimos*



Víctor  
Pavón  
Vázquez

Doctor en Filología Inglesa por la Universidad de Granada.

Víctor Pavón es profesor titular en la Universidad de Córdoba, donde enseña en las áreas de metodología de la enseñanza de lenguas y educación bilingüe, donde también codirige el Máster Oficial Europeo de Estudios Ingleses Avanzados y Educación Bilingüe. Su labor investigadora se centra sobre todo en el campo del bilingüismo educativo, en particular en lo que concierne a la evaluación de programas bilingües y en la verificación de resultados de aprendizaje. Asimismo, es miembro de la Mesa para la Acreditación Lingüística de la CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas).

Presidente de la Comisión de Política Lingüística y Director del Departamento de Filología Inglesa y Alemana en la Universidad de Córdoba.



## La controversia de LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ESPAÑA

Víctor Pavón Vázquez

### 1 *Introducción*

**E**l creciente aumento en la implantación de los programas de educación bilingüe en el Estado español está haciendo cambiar el paradigma de la enseñanza en muchos centros educativos en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Pero a la par, esta implantación está suscitando alguna controversia, fundamentalmente debido a que su proliferación está dando lugar a formas diferentes de poner en práctica la denominada “enseñanza bilingüe”.

Este hecho, por otro lado, está siendo aprovechado por diversos sectores para, no ya poner en duda los beneficios de este modelo de enseñanza, sino para atacar abiertamente los beneficios derivados de lo que significa combinar dos (o más) lenguas del currículo como vehículo para el aprendizaje de los contenidos académicos. Las motivaciones de este tipo de comentarios

críticos son diversas y a veces provienen de estamentos y organizaciones más preocupadas por acentuar los peligros que la enseñanza bilingüe, afirman, conlleva en lo que se refiere a su dimensión social más que a revisar o evaluar sus efectos desde el punto de vista estrictamente educativo.

A lo largo de este artículo procederemos a revisar los principios que determinan lo que conocemos como programas de educación bilingüe, sus características, sus potenciales beneficios y sus posibles efectos negativos, de acuerdo con las opiniones de expertos en la materia y las evidencias científicas de las que disponemos. A la par que se abordarán cuáles son los factores que pueden llegar a determinar el éxito o el fracaso de un programa bilingüe y, de forma particular, cómo su utilización por parte de las distintas políticas educativas llega a definir el perfil y características de los diferentes modelos.



## 2 Origen y características de estos programas

“Bilingüismo” es, técnicamente, la capacidad para expresarse en dos lenguas de forma más o menos equiparada. Lo que conocemos como bilingüismo equilibrado o natural, se basa en la adquisición de ambas lenguas a través de la exposición simultánea, en términos de cantidad y calidad, a ambas lenguas. Los programas de educación bilingüe no propugnan un bilingüismo de este tipo puesto que el alumnado no se encuentra expuesto a dos lenguas en los mismos términos. Aunque podemos mejorar la calidad mediante la instrucción efectiva en el aula, las horas de exposición a la lengua extranjera son mucho menores si las comparamos con la exposición a la lengua materna. Lo que se intenta conseguir en los programas de educación bilingüe es un tipo de bilingüismo conocido como funcional o aditivo<sup>1</sup>, en el que el dominio de una lengua es claramente preponderante.

Desde 1995 las políticas lingüísticas promovidas en el seno de la Unión Europea han auspiciado la implantación de métodos de enseñanza innovadores relacionados con la enseñanza de segundas lenguas, entre los que destacan con un carácter especial los relacionados con la enseñanza bilingüe. Así, los programas de educación bilingüe se han convertido en uno de los objetivos de la agenda política de la Unión Europea y, en el caso de España, de todas sus Comunidades Autónomas, quienes se encuentran de una u otra forma inmersas en su implantación. La mayoría de los programas de educación bilingüe en España (y en otros muchos lugares del mundo) han nacido en general a partir de los resultados por los programas de inmersión canadienses y específicamente se basan en el denominado aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE en español, CLIL en inglés). En este tipo de enfoque, los contenidos académicos se enseñan a través de una lengua extranjera con el fin de que el aprendizaje de esos contenidos y el de la propia lengua extranjera se desarrolle de forma paralela.

*No es en la cantidad en la que radica el mayor de los beneficios de la exposición a una segunda lengua, sino en la calidad*

AICLE significa literalmente “aprendizaje integrado de contenidos y lengua”, es decir, que el aprendizaje de los contenidos académicos de las áreas no lingüísticas y de la lengua se realiza simultáneamente, por lo que su objetivo es promover al mismo tiempo este aprendizaje de los contenidos y el uso de esa lengua<sup>2</sup>. Aquí quizá es donde comienzan las primeras diferencias entre los programas de educación bilingüe, sobre todo por la confusión que pueden generar distintas interpretaciones de esta definición. La primera es que se puede entender la “LE” como lengua extranjera, cuando en realidad se refiere a la lengua, es decir, a todas las lenguas que forman parte del proyecto bilingüe. Pero la principal diferencia es que para algunos “simultáneamente” quiere decir en el mismo aula (por parte del profesor de áreas no lingüísticas [ANL], quien enseña contenidos y lengua al mismo tiempo) y para otros esa simultaneidad pueda darse en aulas distintas (los contenidos los enseña el profesor ANL con el apoyo del profesor de las áreas lingüísticas [AL] en sus propias clases)<sup>3</sup>.

## 2 ¿Qué es lo que prometen?

Por lo que respecta de forma estricta a sus potenciales beneficios, la inclusión de una lengua extranjera para la transmisión, procesamiento y utilización del conocimiento académico tiene unos resultados visibles y asequibles a corto plazo<sup>4</sup>. Por otro lado, es importante resaltar el incremento que supone con relación a la cantidad y la calidad de exposición a la lengua extranjera. Sin embargo, no es en la cantidad en la que radica el mayor de sus beneficios, sino en la calidad, entendida como tal las características académicas del lenguaje y de las herramientas metodológicas utilizadas, lo que Cummins denomina CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*)<sup>5</sup>, la capacidad para hablar, entender, leer y escribir en la lengua sobre temas académicos. En un entorno AICLE, el gran beneficio de usar la lengua en clase viene dado por el incremento de la capacidad para usar las destrezas lingüísticas relacionadas con los contenidos académicos de la asignatura, más aún que por el incremento de horas de exposición a la lengua.

En otro orden de cosas, se encuentran los beneficios que trascienden a la lengua misma, la influencia que el conocimiento y el uso de otra lengua tienen sobre nuestra mente y nuestro pensamiento. Las investigaciones en el ámbito neurolingüístico apuntan a que los hablantes de más de una lengua poseen una mayor capacidad memorística (en particular, la memoria a corto plazo), una mayor flexibilidad, mayor precisión en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, una capacidad de formulación de hipótesis más creativa, la habilidad para no distraerse con información

<sup>2</sup> Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, pág. 6; y Wolff, D. 2005. “Approaching CLIL”. En Project D3 – CLIL matrix. *The CLIL Quality Matrix*. Disponible en: [http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/wsrepD3E2005\\_6.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf), pág 11.

<sup>3</sup> Podemos encontrar una de las mejores y mas simples explicaciones de esta relación en un artículo de David Marsh publicado en la sección *Learning English del Guardian Weekly*, 06.02.09.

<sup>4</sup> Véase el capítulo 4 en Marsh, D. 2013. *The CLIL Trajectory: Education and Innovation for the XXIst Century iGeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

<sup>5</sup> Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>1</sup> Para conocer más sobre los principios del bilingüismo aditivo, véase Lessow-Hurley, J. 2000. *The Foundations of Dual Language Instruction*. 3rd edition. New York: Longman.



irrelevante en el transcurso de una tarea, o una mayor habilidad para llevar a cabo tareas de forma simultánea<sup>6</sup>.

### 3 La controversia: mitos y realidades

A menudo desde un sector crítico con respecto al bilingüismo educativo se suele preguntar el porqué de la necesidad de implantar estos programas. De entre las varias razones que se pueden aportar destaca la importancia que tiene el conocimiento de lenguas distintas a la materna en un mundo global, donde los medios de comunicación, el comercio y los negocios, el mundo del turismo, ocio y viajes, la difusión científica de conocimientos o el acceso a diferentes formas de manifestaciones culturales, hacen necesaria la adquisición de vehículos de comunicación distintos al que ya poseemos. Junto a estas motivaciones, las unidades políticas supranacionales, en nuestro caso la Unión Europea, persiguen que entre sus Estados miembros se facilite el intercambio de bienes e ideas y para ello se marcan objetivos lingüísticos a corto y medio plazo, entre los que se incluye que sus ciudadanos puedan manejar varias lenguas<sup>7</sup>. Si, como es el caso de nuestro país, los resultados en la enseñanza de idiomas no son los apetecidos<sup>8</sup>, se revela necesario diseñar políticas educativas para hacer variar la situación mediante la mejora de alguno de los factores responsables de ese déficit en la adquisición de lenguas extranjeras.

Existe un tipo de críticas hacia los programas bilingües que utiliza tópicos manidos

### Existe un tipo de críticas hacia los programas bilingües que apoyan generalizaciones inexactas tales como que ni se aprende inglés ni se aprenden los contenidos académicos

para desacreditar sus beneficios<sup>9</sup>. Así, se toman como ejemplos de evidencias estudios sin la necesaria rigurosidad científica para apoyar generalizaciones inexactas y justificar afirmaciones tales como que ni se aprende inglés ni se aprenden los contenidos académicos. A la par, se intentan dar por válidas opiniones relativas a la idoneidad de los programas bilingües con un marcado carácter político, arguyendo por ejemplo que se trata de promocionar un modelo educativo encaminado a fomentar el elitismo y la segregación social en las aulas, llegando hasta el extremo de calificarlo como instrumento para el colonialismo mental y de estar dirigido a promover un modelo económico encaminado a convertir a España en un país de turismo. En otros casos, la valoración crítica de los programas bilingües es más certera<sup>10</sup> ya que asumen que no se cuenta con las evidencias científicas suficientes para valorar en profundidad los efectos de estos programas en el aprendizaje de los contenidos académicos, pero al mismo tiempo sí que inciden en señalar algunos de los problemas más significativos en la implantación de estos programas, a saber: la formación lingüística y



metodológica del profesorado, conseguir que la enseñanza bilingüe sea una opción por igual para todo el alumnado, la ausencia de incentivos dado el esfuerzo añadido que supone o también, como ejemplo, la insuficiente dotación de auxiliares lingüísticos cualificados.

En otro tipo de críticas, por el contrario, lo que se argumenta es que los beneficios que muestran los alumnos en la educación bilingüe no se deben a este modelo de educación en sí sino que vienen dados por las características del alumnado que la recibe<sup>11</sup>. Según esta premisa, los resultados son mejores porque los alumnos son mejores de antemano, por lo que no se podría adjudicar el mérito del éxito al programa bilingüe. Sin embargo, estos estudios mayormente se encargan de refutar que los beneficios atribuidos a la enseñanza bilingüe no

proviene de ella, pero no proporcionan ninguna evidencia científica de que no sea así. En todo caso, sería la propia educación bilingüe la que ha hecho aflorar o acelerar estos beneficios, así que ¿por qué desdeñar o renunciar a su influencia positiva?

De nuevo, debemos volver a la idea de que la ciencia no puede estar basada en intuiciones, visiones sesgadas o generalizaciones más o menos intencionadas. Las opiniones pueden ser variadas, subjetivas y, por tanto, discutibles, pero los hechos científicos no lo son. Lo que aporta la investigación científica es que existen indiscutibles beneficios para el desarrollo de la lengua extranjera<sup>12</sup>, cuando los programas son sólidos también se aprecia un rendimiento óptimo en la adquisición de los contenidos académicos<sup>13</sup> y los alumnos tienen un mayor

<sup>6</sup> Estos y otros beneficios aparecen en el informe "The Contribution of Multilingualism to Creativity". Disponible en: <http://bit.ly/multiling>

<sup>7</sup> Council of Europe. 2010. *The Languages of Schooling*. Bruselas: Comisión Europea; Council of Europe. 2014. Education and Languages, Language Policy. Disponible en: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp); Council of Europe. 2015. *Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. Bruselas: Comisión Europea.

<sup>8</sup> Eurobarómetro 237-Wave 63.4. 2005. *Europeans and Languages*. Comisión Europea.

<sup>9</sup> Observatorio por la Educación Pública. 2017. *Informe bilingüismo*. Izquierda Unida: Área de Educación. Disponible en: <http://oxep.org/wp-content/uploads/2017/01/Bilinguismo-Informe-Area-Educacion-IU.pdf>; CC.OO. Andalucía. 2017. *El Plan estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía. Horizonte 2020: Un Plan de estrategia publicitaria*. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/plantillai.aspx?p=3&d=4702>.

<sup>10</sup> CSIF Andalucía Educación. 2017. Análisis y valoración del CSIF sobre el Plan Estratégico para el Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Disponible en: <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/224695>

<sup>11</sup> Bruton, A. 2011. "Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research". *System*, 39(4), 523-532; Bruton, A. 2013. "CLIL: Some of the Reasons Why...and why not". *System*, 41, 587-597; Paran, A. 2013. Content and Language Integrated Learning: panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2): 317-342.

<sup>12</sup> Falcón, E., y Lorenzo, F. 2015. "El desarrollo de la sintaxis compleja en L1y L2 en entornos educativos bilingües (CLIL). Un estudio de caso". *E-Aesla*, 1, 1-9; Roquet, H., y Pérez-Vidal, C. 2015. "Do productive skills improve in Content and Language Integrated Learning contexts? The case of writing". *Applied Linguistics*, 2015, 1-24.

<sup>13</sup> Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M., y Van De Craen, P. 2016. "The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), 319-337; Fernández, J., Fernández-Costales, A. y Arias, J.M. 2017. "Analysing students' content-learning in CLIL vs. Non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism (advance access)*. 1-14.



grado de motivación, interés y actitud positiva<sup>14</sup>. Estos datos se ven corroborados en mayor o menor medida si analizamos lo que aporta la bibliografía científica con respecto a la opinión de los profesores<sup>15</sup>, de los alumnos<sup>16</sup> e incluso de los padres<sup>17</sup>.

Así pues, la controversia está servida, por un lado encontramos a quienes defienden las ventajas de la educación bilingüe y por el otro los que se niegan a reconocer sus potenciales beneficios incidiendo en los aspectos negativos a los que estos programas pueden dar lugar. Tanto unos como otros se dividen a su vez en dos grandes familias: los que sostienen sus argumentos sobre las ideas, percepciones o intuiciones expresadas por académicos y profesores; y los que intentan demostrar con los datos resultantes de la investigación que sus críticas o sus alabanzas se encuentran basadas en una realidad educativa comprobada y medida de acuerdo con parámetros científicos. Hay que tener en cuenta que en todo ámbito científico, y la educación como componente de las ciencias sociales lo es, las ideas y los conceptos que nos han sido transmitidos a lo largo de la historia por parte de los expertos en la materia y los profesores y, desde contextos muy diversos, solo se podrán ver corroborados o refutados a la luz de los resultados de una investigación de calidad realizada en el contexto particular que se esté juzgando.

El problema con el que nos encontramos es que se tiende a generalizar con respecto a la educación bilingüe, lo que resulta un hecho marcadamente injusto. Generalizar no es bueno puesto que se achacan problemas a un modelo educativo de forma global basándose en ejemplos en los que alguno o algunos de los factores cruciales puede que no se hayan resuelto

*Una insuficiente competencia lingüística por parte del alumnado puede llegar a arruinar un buen programa bilingüe. Es necesario diagnosticar de forma certera la competencia de partida del alumnado y de este modo poder ajustar los objetivos del programa*

convenientemente. Sin embargo, estos casos no invalidan la potencialidad de los programas bilingües ni la posibilidad de conseguir notables beneficios en el caso de que se encuentren bien pensados, organizados e implementados.

La implantación de un programa de bilingüismo educativo en contextos como el español debe tener en cuenta que, en general, en nuestro ámbito se dan unas particularidades que condicionan el modelo que debe ser elegido. Así, una insuficiente competencia lingüística por parte del alumnado puede llegar a arruinar un buen programa bilingüe, por lo que es necesario que se realice una labor previa para diagnosticar de forma certera la competencia de partida del alumnado y de este modo poder ajustar los objetivos del programa. Asimismo, se debe escoger al profesorado más idóneo, que cuente con una suficiente competencia lingüística pero también con una necesaria formación

metodológica específica para la enseñanza bilingüe. Por otro lado, los centros deben también definir sus proyectos bilingües y optar por un modelo de inmersión completa o parcial, ajustar los porcentajes en el caso de que se decida que solo parte del currículo se impartirá en la lengua extranjera, seleccionar de forma adecuada las asignaturas que se impartirán en una lengua extranjera, y además decidir si se implanta el comúnmente denominado “Proyecto Lingüístico de Centro”, en el que el objetivo es conseguir una competencia lingüística común entre todas las lenguas presentes en el currículo (en diferentes niveles para cada una de las lenguas). Asimismo, se debe elegir la orientación pedagógica que mejor se adapte a los objetivos y circunstancias del centro, orientación que debe estar basada en el trabajo cooperativo y colaborativo, el fomento de la interacción, el aprendizaje basado en tareas, el trabajo por proyectos, la utilización de criterios e instrumentos de evaluación adecuados y la atención expresa a los géneros textuales y las funciones discursivas propias del lenguaje académico. Otro de los elementos esenciales en un programa bilingüe se encuentra relacionado con el establecimiento de una sólida estructura de colaboración entre el profesorado de lenguas (materna y extranjeras) y el profesorado de contenidos, así como entre ellos mismos. Se debe, por otra parte, aumentar la exposición a la lengua extranjera a través del incremento de sus horas de clase, las actividades extracurriculares y culturales, los programas internacionales y procurar que se realice una utilización efectiva del programa de auxiliares lingüísticos. Por último, habría que destacar como un elemento de gran importancia la estimulación de las transferencias interlingüísticas a través de la conexión entre las distintas lenguas, sobre todo las relacionadas con el uso académico del lenguaje, consolidando esta conexión por medio del establecimiento de un plan lector coordinado entre todas las lenguas, y dependiendo de las circunstancias disponer de un protocolo para el uso correcto y sistematizado de la L1 como herramienta pedagógica.

## 5 Conclusión

Vistas las diferencias que se pueden manifestar en los programas de educación bilingüe es fácil caer en la tentación de dividirlos entre buenos y malos programas. Sin embargo, habría que diferenciar más bien entre cuál es la filosofía que los impregna, es decir, la conceptualización del modelo de enseñanza bilingüe que se pretende aplicar, y de lo que atañe a las iniciativas y a los mecanismos que los articulan, esto es, la manera en la que se da forma al modelo de enseñanza elegido. La filosofía puede ser más o menos acertada, y si lo es, serán las acciones que se elaboren para llevar a cabo el programa las que determinarán su éxito o fracaso. Pero si no lo es y, por ejemplo, el programa bilingüe se dedica fundamentalmente a que los alumnos consigan mejorar su nivel lingüístico en la lengua extranjera de acuerdo con unos parámetros estandarizados, por mucho que las acciones sean variadas y correctas la enseñanza de los contenidos académicos se verá menoscabada y, por lo tanto, el éxito del programa será incompleto.

De todas formas, a pesar de contar con abundantes evidencias científicas, la controversia existe<sup>19</sup> y no va a dejar de existir en tanto en cuanto existan ejemplos de implantación de programas bilingües que, ya sea por su sobredimensionado enfoque lingüístico o por no acertar con la puesta en práctica de las acciones, iniciativas y mecanismos que son necesarias para un funcionamiento efectivo, no llegan a alcanzar los resultados de aprendizaje exigibles para el alumnado. Es cierto que todavía se debe avanzar más en la realización de investigaciones con un carácter científico riguroso que aporten más evidencias en contextos diversos, pero sobre todo es necesario que los programas bilingües cuenten con los elementos necesarios para asegurar que se puedan conseguir los objetivos de aprendizaje para la lengua y para los contenidos académicos, lo que determinará que asegure también, con carácter general, la calidad de la enseñanza.

<sup>14</sup> Lasagabaster, D., Doiz, A. 2015. “A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors”. *Applied Linguistics (advance access)*, 1-26; Coonan, C.M. 2012. “Affect and motivation in CLIL”, in D. Marsh y O. Meyer (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstätt Academic Press, 52-65.

<sup>15</sup> Hüttner, J., Dalton-Puffer, C., y Smit, U. 2013. “The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 267-284.

<sup>16</sup> Coyle, D. 2013. “Listening to learners: an investigation into ‘successful learning’ across CLIL contexts”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 244-266.

<sup>17</sup> Pladevall-Ballester, E. 2015. “Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students’, teachers’ and parents’ opinions and expectations”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59.

<sup>18</sup> Cenoz, J., F. Genesee, F., y Gorter, D. 2013. “Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward”. *Applied Linguistics (advance access)*, 1-21.

<sup>19</sup> Pérez-Cañado, M.L. 2016. “From the CLIL craze to the CLIL conundrum: addressing the current CLIL controversy”. *Bellaterra Journal of Teaching Language and Literature*, 9(1), 9-31.



**Carmen  
Aguilera  
Lucio-Villegas**

Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid y Catedrática de Inglés.

Ha desempeñado su carrera docente en diferentes institutos así como en el ámbito universitario, UNED y Universidad Rey Juan Carlos, actividad que sigue manteniendo. Ha sido directora de Relaciones Internacionales en el Consejo Económico y Social del Reino de España, subdirectora General de Programas de Innovación en la Consejería de Educación de Comunidad de Madrid, directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, y secretaria general del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Ha gestionado y desarrollado el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid.

Vicepresidenta de la Asociación Enseñanza Bilingüe.



## EL PROFESOR COMO CLAVE FUNDAMENTAL PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS BILINGÜES DE ÉXITO

Carmen Aguilera Lucio-Villegas

**P**arece existir un acuerdo generalizado entre expertos, investigadores, instituciones de prestigio y otros, para reconocer la importancia de la figura del profesor como elemento clave para garantizar la calidad y la excelencia en el sistema educativo. Podemos afirmar, por ello, que su preparación resulta esencial. Así al menos lo confirman prestigiosos analistas y lo corroboran conclusiones de trabajos de investigación rigurosos.

Según el profesor John Hattie, los profesores pueden determinar hasta un 30% en la variable de impacto en los resultados de los alumnos, y señala como factores determinantes en el proceso de aprendizaje aquello que el profesor sabe, lo que hace y por lo que siente preocupación (Hattie 2003).

Por otro lado, esto resulta evidente a quienes hemos dedicado parte importante de nuestras vidas profesionales a la apasionante e importante tarea de la educación, y cabe concluir que un sistema educativo de excelencia debe contar forzosamente con magníficos profesores. Han sido múltiples y variadas las experiencias en

el campo de la enseñanza bilingüe que se han llevado a cabo en nuestro país. La presencia en España de centros educativos desde hace décadas como el Colegio Británico, el Instituto Francés o el Colegio Alemán, entre otros, corroboran el interés por parte de las instituciones educativas y culturales de otros países, el nuestro propio, padres y otros agentes sociales, por extender y poner al alcance de nuestros alumnos sistemas y experiencias de aprendizaje bilingüe de muy diferente índole.

En virtud del convenio firmado en 1996 entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council, se puso en marcha un proyecto biligüe con los objetivos, entre otros, de desarrollar proyectos curriculares integrados, así como de establecer iniciativas de colaboración en la formación del profesorado británico y español. Este programa se imparte en la actualidad en 87 colegios públicos de educación infantil y primaria, y en 53 institutos de enseñanza secundaria, repartidos en 10 comunidades autónomas, además de Ceuta y Melilla (Ministerio de Educación y Ciencia 1996).



## La habilitación lingüística se regula de manera diferente en cada comunidad autónoma. Tan solo Madrid y Navarra exigen a sus docentes un nivel C1

Todas las comunidades autónomas han desarrollado experiencias bilingües en mayor o menor medida y con mayor o menor éxito. La mayor parte de ellas comparten elementos comunes, si bien cada comunidad autónoma los define y articula de manera diferente, encontramos niveles lingüísticos exigidos a los docentes, el programa de auxiliares de conversación, los planes de formación de profesorado, la evaluación lingüística de los alumnos, la selección de centros bilingües, la normativa, etc.

Señalamos a continuación aquellos aspectos que inciden en mayor manera y de forma más directa en los profesores que ejercen docencia específicamente en programas bilingües.

### 1 Habilidad lingüística

La habilitación lingüística, por ejemplo, se regula de manera diferente en cada comunidad autónoma. Tan solo Madrid y Navarra los docentes en programas bilingües deben poseer un nivel C1 en lengua inglesa, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), si bien, y solo para determinadas etapas educativas, este nivel se exige en alguna comunidad autónoma. En Madrid, además, los profesores de lengua inglesa que imparten docencia a los alumnos de nivel más avanzado (alumnos de sección bilingüe en

las etapas de ESO y Bachillerato) han de estar en posesión de una acreditación específica que asegure y confirme un alto conocimiento lingüístico (Comunidad de Madrid 2015).

### 2 Auxiliares de conversación

Los auxiliares de conversación constituyen un elemento esencial en el conjunto de los programas bilingües y suponen el soporte lingüístico y cultural que complementa el trabajo de los docentes en el aula. Se trata de jóvenes nativos, en su mayoría recién licenciados, procedentes de países de habla inglesa que deciden invertir un tiempo previo a su incorporación a la vida profesional en el ámbito escolar con el objetivo de colaborar con los equipos docentes de centros bilingües de educación primaria y secundaria, así como con los departamentos de lengua inglesa de algunos centros que no son bilingües. Hablamos de varios miles de estos jóvenes que colaboran en centros educativos repartidos por toda la geografía española.

Existen varias vías que permiten la selección de auxiliares de conversación. El Ministerio de Educación realiza una selección a través de las consejerías de educación de las embajadas españolas en el exterior y ofrece a estos jóvenes nativos la cobertura de estos puestos en los centros educativos estatales en las diferentes comunidades del país. La Comisión Fulbright por otro lado, a través de sus jóvenes becarios, provee también de auxiliares a algunas comunidades autónomas. Otras instituciones, como el Instituto Franklin-UAH, colaboran en la implementación de programas bilingües, permitiendo que sus estudiantes actúen en centros educativos bilingües de la Comunidad de Madrid como auxiliares.

Tanto el propio Ministerio de Educación como las consejerías de educación autonómicas, organizan jornadas de acogida y formación dirigidas a estos jóvenes a su llegada y, en algunos casos, también durante el curso escolar.

Merece destacarse en este ámbito la estrecha colaboración entre las instituciones educativas españolas y los departamentos de

CCAA	Inicio	Denominación	Centros	Modalidades	Definición	Requisitos	Profesorado
ANDALUCÍA	2005	Enseñanza bilingüe	2017: 1.020 centros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>En Primaria: Conocimiento del Medio.</li> <li>En Secundaria: al menos dos materias no lingüísticas.</li> <li>En Bachillerato: al menos dos materias comunes.</li> </ul>	El que imparta determinadas áreas, materias o módulos en, al menos, el 50% en una lengua extranjera.	Profesorado acreditado nivel B2, C1 o C2.	Nivel B2, C1 o C2.
ARAGÓN	2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras (PIBLE).</li> <li>Proyectos de Ampliación de Lenguas Extranjeras (PALE).</li> </ul>	2017: 262 centros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>CILE 2: Mínimo 30% horario.</li> <li>CILE 1: Mínimo 20% horario.</li> </ul>	Centros sostenidos con fondos públicos que incorporen al proyecto educativo la enseñanza de áreas, materias o módulos no lingüísticos en una lengua extranjera.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesorado suficiente, con destino definitivo y nivel B2.</li> <li>Aprobación del Claustro y Consejo Escolar.</li> <li>Presentar proyecto bilingüe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel B2.</li> <li>En Secundaria, se podrá impartir por profesorado de materias afines con competencia lingüística en el idioma.</li> </ul>
ASTURIAS	2008	Programa bilingüe.	2015: <ul style="list-style-type: none"> <li>139 centros de Infantil y Primaria.</li> <li>57 IES.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En Primaria, las enseñanzas bilingües se desarrollarán solo en inglés.</li> <li>Se garantizará al menos la enseñanza de un 50% de los contenidos de cada área, materia o módulo en lengua extranjera.</li> </ul>	Centros públicos y privados concertados que sean autorizados a incorporar al currículo la enseñanza de materias no lingüísticas en lengua extranjera.	<ul style="list-style-type: none"> <li>No incremento de profesorado.</li> <li>Proyecto aprobado por Dirección y visto bueno de Claustro y Consejo Escolar.</li> </ul>	Nivel B2.
CANARIAS	2004	Programa bilingüe.	2017: 466 centros.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Primaria: alcanzar un 40% del currículo.</li> <li>Secundaria: El programa se extenderá al mayor número de alumnos en función de los recursos del centro.</li> <li>Bachillerato: Podrán dar continuidad al programa los centros que cuenten con recursos suficientes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer un estudio de recursos disponibles y posibilidad de continuidad.</li> <li>Compromiso del Claustro y aprobación del Consejo Escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel B2 o superior.</li> <li>Objetivo: C1 al menos en competencia oral.</li> </ul>
CANTABRIA	2013	Programas de Educación Bilingüe.	2017: 38 centros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Primaria: programas inglés-español.</li> <li>Secundaria: se incrementa el horario en dos periodos semanales.</li> <li>Bachillerato: incremento de periodos lectivos.</li> </ul>	Se definen programas, no centros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesorado con destino definitivo.</li> <li>Compromiso del Claustro y aprobación del Consejo Escolar.</li> <li>Elaborar un proyecto con justificación.</li> </ul>	Nivel B2 o superior.
CASTILLA-LA MANCHA	2005	Plan Integral de Plurilingüismo - Programas Lingüísticos.	2017: 529 centros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impartición de una o varias asignaturas/disciplinas no lingüísticas completamente en el idioma extranjero.</li> <li>Se ofrecen tres niveles:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Iniciación lingüística.</li> <li>Desarrollo lingüístico.</li> <li>Excellencia lingüística.</li> </ul> </li> </ul>	Centros que implantan uno de los Programas Lingüísticos incluidos en el Plan de Plurilingüismo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disponer de profesores acreditados.</li> <li>Número de profesores necesarios.</li> <li>Incluir el programa lingüístico en su proyecto educativo.</li> </ul>	Nivel B2 o superior.
CASTILLA Y LEÓN	2006	Programa de secciones bilingües.	2017: 520 centros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>No puede suponer más de un 50% del horario total de alumnos.</li> <li>No se autorizan secciones bilingües de más de un idioma en un mismo centro.</li> </ul>	El que, una vez autorizado, utilice un idioma extranjero para la enseñanza de contenidos de áreas o materias no lingüísticas.		Nivel B2 o superior.
EXTREMADURA	2004	Programa de Secciones Bilingües.	2017: 249 centros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al menos el 20% del horario lectivo semanal.</li> <li>Se favorecerá el incremento progresivo con el límite del 50% del horario total.</li> </ul>	Centros autorizados que utilicen la lengua extranjera como medio de aprendizaje integrado de los contenidos de determinadas asignaturas no lingüísticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitud al Consejo Escolar, aprobación del Claustro y compromiso de participación.</li> <li>Número suficiente de docentes con nivel B2 o superior.</li> </ul>	Nivel B2 o superior y habilitado por la Consejería de Educación.
LA RIOJA	2005	Proyectos educativos bilingües.	2017: 15 centros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>La enseñanza del inglés ocupará al menos un tercio del horario lectivo semanal.</li> <li>Las áreas que el centro decida impartir en inglés lo serán íntegramente en ese idioma.</li> <li>No podrá impartirse una misma área en más de una lengua extranjera.</li> </ul>	Centro que desarrolla un proyecto educativo bilingüe tras dos años de evaluación positiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitud con:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Proyecto integrado.</li> <li>Plan estratégico.</li> <li>Aprobación del Claustro y del Consejo.</li> <li>Relación de profesores participantes.</li> </ul> </li> </ul>	Nivel B2 o superior.
MADRID	2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colegios públicos bilingües.</li> <li>Institutos bilingües.</li> </ul>	2017: 687 centros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Primaria: la enseñanza del inglés ocupará al menos un 30% del horario lectivo semanal. Todas las áreas a excepción de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.</li> <li>Secundaria: Al menos un tercio del horario lectivo semanal.</li> </ul>	El que imparte enseñanza en español e inglés de acuerdo con lo dispuesto en la orden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo mayoritario del Claustro y del Consejo Escolar.</li> <li>Número mínimo de maestros con destino definitivo.</li> </ul>	Nivel C1 o C2.
CATALUÑA (MINISTERIO DE EDUCACIÓN)	2016	Programa Colegios Bilingües.	2017: <ul style="list-style-type: none"> <li>Celrà: 4 centros.</li> <li>Melilla: 5 centros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se entiende por enseñanza bilingüe la que permite impartir, al menos, un tercio del horario lectivo semanal en inglés.</li> <li>Se ofrecen tres niveles:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel inicial.</li> <li>Nivel intermedio.</li> <li>Nivel avanzado.</li> </ul> </li> </ul>	Colegio que imparte al menos un tercio del horario lectivo semanal en inglés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación de un proyecto bilingüe.</li> <li>Autorización del director.</li> <li>Número mínimo de maestros funcionarios que presenten solicitud individual.</li> </ul>	Nivel B2 mínimo.
MURCIA	2009	Sistema de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.	2017: 375 centros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impartición en al menos una lengua extranjera de alguna de las áreas o materias de cada curso de la etapa.</li> <li>Se ofrecen tres niveles: modalidad básica, intermedia y avanzada.</li> </ul>	Se entiende por Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras el que garantiza el uso de al menos dos idiomas, incluido el español, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Infantil, Primaria y Secundaria: al menos nivel B2.</li> <li>Bachillerato: Al menos C1.</li> </ul>
NAVARRA	2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>Primaria: PALE.</li> <li>Secundaria: PSP y PSB.</li> </ul>	2017: <ul style="list-style-type: none"> <li>84 centros públicos y 26 concertados de Infantil y Primaria.</li> <li>22 IES (PSB).</li> <li>13 IES (PSP).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>PALE: La distribución horaria con coherencia pedagógica y progresivamente.</li> <li>PSP: Las materias escogidas impartidas en lengua extranjera en su totalidad.</li> <li>PSB: Se garantizará que, al menos, un 50% del horario sea en la lengua extranjera.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>PALE: Proyecto lingüístico de centro.</li> <li>PSP: Centros PALE.</li> <li>PSB: Aprobación de departamentos didácticos implicados.</li> </ul>	Nivel C1 o superior.



educación y cultura de las embajadas de los países interesados, que permiten la implementación de políticas conjuntas que resultan en un mayor conocimiento de las culturas españolas y, en este caso, de las culturas de países angloparlantes. Así se manifiesta en múltiples actividades que se llevan a cabo con la colaboración e iniciativa de las embajadas de países como Estados Unidos, Reino Unido, República de Irlanda o Canadá.

### 3 Formación del profesorado

La formación del profesorado ocupa un espacio primordial en el desarrollo de la profesión docente y, en el caso de la enseñanza bilingüe con mayor razón. Resulta evidente y merece reconocerse el gran esfuerzo y dedicación de muchos profesores y maestros por adaptarse a un enfoque metodológico nuevo que, en sus primeros momentos de implantación, demandaba una preparación que requiera conocimiento y habilidades de los que la mayor parte no disponían.

En este ámbito la formación abarca tres aspectos diferentes: el lingüístico, el metodológico y el académico. El profesor o maestro que imparte docencia en un centro bilingüe debe poseer un alto nivel lingüístico, debe tener un buen conocimiento de la materia que va a enseñar y debe también adaptar su metodología a un tipo de enseñanza que así lo requiere. La metodología AICOLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua) utiliza la lengua como medio de transmisión de conocimiento en los procesos de aprendizaje, y serán su aprendizaje y práctica objetos de estudio en los planes de formación dirigidos a aquellos docentes que se interesen por trabajar en entornos de enseñanza bilingüe. Se trata en este caso de “enseñar en inglés”.

Por otro lado, resulta imprescindible la adaptación de los profesionales de la educación al uso de las tecnologías como herramientas de enorme potencial en el ejercicio de la docencia del siglo XXI.

Si la formación inicial de los docentes que se integran en proyectos de enseñanza bilingüe debe contemplar todos los aspectos mencionados con anterioridad, no se debe descuidar en modo alguno la formación permanente que garantice el mantenimiento y la puesta al día como apuesta rigurosa por la calidad y la excelencia de los profesionales del sistema educativo. Aún más, la oferta de formación debería también dirigirse a aquellos que, sin poseer los conocimientos lingüísticos necesarios, deseen incorporarse a este tipo de experiencias.

La formación de profesores ha ocupado un espacio en las políticas educativas de las diferentes comunidades autónomas en mayor o menor medida. Para ello, se han diseñado todo tipo de actividades, tanto en España como en países de habla inglesa (EE.UU., Canadá, Irlanda, Reino Unido y Australia, entre otros), entre las que se encuentran prácticas en centros educativos que permiten conocer el funcionamiento de otros sistemas educativos, cursos AICOLE específicos dirigidos a maestros y profesores de diferentes especialidades, cursos de aprendizaje lingüístico, estancias en familias en el extranjero, etc.. El desarrollo de estas actividades requiere, en la mayoría de los casos, la firma de convenios con las universidades y centros de educación cuya colaboración resulta de gran interés para ambas partes.

### 4 Liderazgo

Durante los últimos años, el liderazgo pasó a formar parte de la oferta de formación dirigida a equipos directivos. La Comunidad de Madrid inició este tipo de experiencias formativas a través de universidades como Simon Fraser en Canadá, o Upton Court Grammar School en Reino Unido. El ejercicio de la dirección en los centros educativos, y en los bilingües en especial, requiere que sus directores cuenten con las capacidades y habilidades necesarias para aunar esfuerzos en torno a un proyecto educativo en el que todos

son necesarios, además de motivar a sus equipos docentes en la búsqueda de la calidad y la excelencia.

### 5 Mentorización

El concepto y la acción de la mentorización comienza a ser, si bien en menor medida de la deseada, una práctica eficaz. Hablamos de la mentorización de los docentes que se incorporan a la enseñanza por parte de quienes son más veteranos, y de la mentorización de aquellos centros en los que se hace necesaria una intervención, por parte de directores que han demostrado un buen ejercicio de liderazgo en sus propios centros educativos. En este sentido, la experiencia de centros bilingües de éxito puede favorecer la diseminación de buenas prácticas en otros centros bilingües, tanto por parte de sus equipos directivos como por parte de aquellos profesores más veteranos cuyos bagajes profesionales merezcan ser compartidos por otros docentes.

### 6 Detección de necesidades

La detección de necesidades de los docentes que imparten enseñanza bilingüe es determinante a la hora de planificar planes de formación que se adecúen a sus perfiles profesionales y personales.

La Asociación Enseñanza Bilingüe, cuyo objetivo se centra en contribuir a la mejora de la calidad de todos los programas bilingües en España y se proyecta como una plataforma abierta y foro de debate dirigida a profesionales en el mundo de la enseñanza bilingüe, organizó junto con la Universidad Rey Juan Carlos el IV congreso internacional de Enseñanza Bilingüe que tuvo lugar el pasado mes de octubre en Madrid. Allí se debatió entre los docentes asistentes acerca de las inquietudes y necesidades de este grupo de profesionales, cada vez más numeroso. Los

profesores participantes procedían de numerosas universidades de diferentes comunidades autónomas, habiendo también maestros y profesores de enseñanza primaria y secundaria, de los sectores público, público concertado y privado. Quedó patente la preocupación compartida por la mayoría sobre la necesidad de focalizar las actuaciones en la formación inicial y en la formación permanente, y se insistió en centrar los objetivos en alcanzar cotas altas de excelencia y calidad en las facultades de educación. La observación de clases entre docentes surgió en el debate como una de las prácticas más eficaces, pero poco empleadas, a la hora de compartir buenas prácticas o como medio de mentorización de docentes más veteranos para docentes recién incorporados a la profesión. En todo caso, hubo común acuerdo en exponer la importancia del trabajo conjunto entre los profesores procedentes del ámbito universitario y aquellos del ámbito educativo de las enseñanzas primaria y secundaria. Las conclusiones pueden ser consultadas con detalle en la página web de la Asociación Enseñanza Bilingüe.

Por otro lado, y previo a la celebración del mencionado congreso, se abrió un foro de debate en la red sobre los problemas y las soluciones en el entorno de la enseñanza bilingüe. Entre los temas de preocupación expuestos figuran: falta de formación lingüística, demanda de profesores habilitados en las asignaturas no lingüísticas, bajo nivel de preparación de los docentes, falta de apoyo por parte de las administraciones educativas y baja valoración social, entre otros. Con respecto a los planteamientos de solución destacan una mayor demanda de formación y de refuerzo lingüístico, así como una mayor oferta de formación en países de habla inglesa.

### 7 Departamentos de Lengua Inglesa

Los departamentos de Lengua Inglesa constituyen un elemento importante en los centros bilingües cuya acción llevará a la creación de sinergias entre los diferentes departamentos del centro educativo que participan



en el proyecto bilingüe. La normativa vigente en la Comunidad de Madrid relativa a la organización de los institutos bilingües, establece que el coordinador del programa bilingüe sea un profesor con destino definitivo en el centro, especialista de inglés, y acreditado por la consejería competente en materia de educación para impartir el currículo de inglés avanzado (Comunidad de Madrid, 2017).

Resulta evidente por la formación y perfil específicos de los profesores de inglés que el departamento al que pertenecen actuará como motor de acción que servirá de engranaje y de enlace entre los propios departamentos, profesores, equipo directivo y padres de alumnos. El control y la supervisión del trabajo de los auxiliares de conversación por parte del coordinador garantizará su correcto aprovechamiento en las aulas y serán al mismo tiempo soporte lingüístico siempre que sea necesario y en cualquier circunstancia. Su labor como promotor de iniciativas y de enlace entre los miembros de la comunidad escolar es una pieza clave dentro del programa.

## 8 Coordinadores del programa bilingüe

**E**n los colegios públicos de la Comunidad de Madrid, acorde a la normativa vigente de esta comunidad, el coordinador será designado por el director del centro entre los maestros adscritos a la especialidad de inglés que estén en posesión de la habilitación lingüística para el desempeño de puestos bilingües, salvo en casos excepcionales, que deberán ser justificados y expresamente autorizados por la dirección general competente (Comunidad de Madrid, 2010).

## 9 Normativa

**L**a normativa se constituye como el eje que regula el funcionamiento, en este caso, de los programas que se pretenden implementar. Los docentes necesitan pautas de actuación bajo las cuales

organizar ordenadamente su labor profesional y crear, al mismo tiempo, un marco legislativo que guíe su trabajo.

Una vez superados los primeros años de implantación, la regulación garantiza un modo de actuación común que, a su vez, permitirá introducir las mejoras y correcciones que sean necesarias para alcanzar el rigor que conduce finalmente a la calidad y a la excelencia. Es esta una labor que debe contemplar la opinión de cuantos intervienen en la implementación de los programas: docentes, autoridades educativas, inspectores, agentes sociales, etc. En este sentido, conviene recordar que la coordinación entre todos es necesaria. Las administraciones educativas deben proporcionar al profesorado esta seguridad normativa y les compete también a ellas la supervisión necesaria que permita a los centros saber que sus actuaciones son correctas. El profesor necesita sentirse acompañado en un proyecto en el que él es quien, a través del ejercicio de su profesión, pone en práctica aquello que se le ha asignado llevar a cabo.

## 10 Evaluación

**L**a evaluación es necesaria por múltiples razones pero lo es sin duda en el caso que nos ocupa. La evaluación permite conocer aciertos y errores en la implementación de políticas educativas y permite también introducir mejoras y modificar determinadas actuaciones. A través de ellas se obtienen multitud de datos que facilitarán información muy valiosa al profesorado.

A este respecto, se puede citar el modelo seguido por la Comunidad de Madrid que, desde su inicio, introdujo la aplicación de pruebas externas de nivel lingüístico dirigidas a los alumnos que cursan enseñanza bilingüe en esta comunidad, llevadas a cabo por instituciones externas como el Trinity College de Londres o la Universidad de Cambridge. Es esta una pauta recomendable ya que permite conocer el alcance de los objetivos planteados y supone una herramienta de gran utilidad para todos los que participan en el programa bilingüe.

## *Es este un campo en el que España puede erigirse como modelo referente para otros sistemas educativos fuera de nuestro país*

Los programas bilingües responden sin duda a las demandas sociales en la búsqueda de una educación de calidad que prepare a nuestros ciudadanos para incorporarse al mundo laboral en las mejores condiciones. Resulta evidente por otro lado la proliferación, en muchos casos sin el debido control por parte de las autoridades educativas, de multitud de experiencias y proyectos en este ámbito que no responden al rigor, excelencia y calidad que sería de esperar. Así vemos la implementación de programas bilingües en algunas comunidades cuyas normativas sufren continuos cambios a tenor de los diferentes responsables administrativos. En otros casos, el acceso a los mismos se dirime, no en razón de principios de igualdad de oportunidades para todos los alumnos o de la posesión de un determinado nivel lingüístico, sino acudiendo a mecanismos tan poco apropiados como sorteos aleatorios entre quienes quieren inscribirse en centros bilingües.

Todo ello nos lleva a plantear la necesidad de diseñar un modelo único para todo el territorio nacional en el que las habilitaciones se obtengan a través de pruebas únicas, en el que el funcionamiento y la organización permitan que los alumnos y profesores no se sientan perjudicados al moverse de una comunidad autónoma a otra o en el que las pruebas de evaluación lingüística respondan a los mismos parámetros. En definitiva, un modelo común en el que todas las comunidades muestren su acuerdo. Este modelo debe contar con el apoyo de las administraciones, de los docentes y de los interlocutores del mundo educativo. Solo con el

consenso y la manifiesta voluntad política de elaborar y planificar políticas educativas de altura será posible que los programas bilingües alcancen el rigor, la excelencia y la calidad que merecen. Es este un campo en el que España puede erigirse como modelo referente para otros sistemas educativos fuera de nuestro país, como ya sin duda lo está siendo especialmente en países en el entorno hispanoamericano con experiencias que buscan el desarrollo de proyectos bilingües similares a los implementados en nuestras comunidades autónomas.

## *Bibliografía*

AEB (Asociación Enseñanza Bilingüe) Página de inicio. 2018. Web.

Arcos, Adrián. "Solo Madrid y Navarra exigen el C1 en sus programas bilingües". *Magisterio*, 17 de octubre de 2017. Prensa escrita.

Comunidad de Madrid. *Orden 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid, artículo 11 numeral 1*. 2017.

Comunidad de Madrid. *Orden 1317/2015, de 7 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de acreditación para impartir el currículo de Inglés Avanzado en los institutos bilingües y en los centros privados concertados autorizados para impartir el Programa Bilingüe en Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid*. 2015.

Comunidad de Madrid. *Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, artículo 5, numeral 1*. 2010.

Hattie, John. "Teachers make a difference: What is the research evidence?". University of Auckland. Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality. Web. 3 October/octubre 2003.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council*. 1996.



## Karen Cadiero-Kaplan

PhD in Multicultural Education:  
Curriculum & Instruction by Claremont  
Graduate University.

Karen Cadiero-Kaplan led the English Learner Support Division for the California Department of Education (2012-2014). Her research focuses on the role of literacy education and language policies that impact curriculum development and teacher's professional development. She has authored research articles and published the book *The Literacy Curriculum & Bilingual Education: A Critical Examination* and has served on the boards of national and international organizations, including President of the California Association of Bilingual Teacher Educators, Californians Together, and the California Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Professor at San Diego  
State University in the  
department of Dual  
Language and English  
Learner Education.



# Overview of LANGUAGE DEVELOPMENT & BILINGUAL EDUCATION IN CALIFORNIA K-12 SCHOOLS

Karen Cadiero-Kaplan  
Co-autor: Jorge Ramírez

## 1 Introduction

In 2012 the State of California was the first in the nation to adopt a State Seal of Biliteracy, a seal awarded to students graduating high school that demonstrate a high level of academic proficiency in English and another language. Since then, more than 25 other states have similar programs. Professor Karen Cadiero-Kaplan had the honor and privilege of working with the California Department of Education (CDE) from 2012-2015 in leading the implementation of the Seal of Biliteracy. Across the nation California has been a leader in developing standards and programs that foster biliteracy development from pre-kindergarten through 12th grade. Part of Dr. Cadiero-Kaplan's leadership was spearheading the adoption of innovative English Language Development Standards, which take into consideration both aspects of language acquisition and child and adolescent development alongside academic curriculum.

To best understand the programs, policies and school system, we open this article with a depiction of California's diverse student population. This is followed by an overview of the language policies and program models that are informed by the CA English Language Development (ELD) Standards, standards that focus on biliteracy and language development. We include resources that readers can access to further develop key knowledge on two-way dual language education models and connect these policies that inform the work we do. While this is a brief overview, it is our intention that those reading this will use it as a conversation starter for how to approach the development of programs from policy and programmatic perspectives. We conclude by providing an example of the program model that informs the Chula Vista Learning Community Charter School, a pre-K-12 school located in Southern California which was founded by Dr. Jorge Ramirez. Key to this model is the inclusion of parent and community partners towards the development and engagement of both policy and pedagogy.



## 2 U.S. & California Context

The population of students labeled “English learners” in the United States has increased most rapidly in California, New York, Texas, Florida, Illinois, and New Jersey (the six largest immigrant receiving states). In fact, nationally in 2014-2015, the percentage of public school students who were ELs was 10% or more in the District of Columbia and seven states. These states, were Alaska, California, Colorado, Illinois, Nevada, New Mexico, and Texas (National Center on Educational Statistics, 2017) In California, the state where we live and work preparing bilingual (Spanish-English) teachers, more than 25% of the 6 million students in the public school system come to school speaking a language other than English, almost 1.4 million are considered English learners (ELs), and another 1.4 million students enter school speaking English and at least another language. Thus, in California alone almost 50%, in total over 2.6 million students, come from homes where there is a language spoken other than English. According to the California Department of Education (CalEdFacts, 2017), “the majority of English learners (73%) are enrolled in the elementary grades, kindergarten through grade six. The rest (27%) are enrolled in the secondary grades, seven through twelve, and in the ungraded category. Although English learner data are collected for 60 language groups, the top six languages spoken by ELs include Spanish (83.5%) followed by Vietnamese (2.2%), Mandarin (1.5%), Filipino (1.3%), Arabic (1.3%) and Cantonese (1.2%) (CalEdFacts, 2017).

To further understand the U.S. context is important to note that English Learners come to school not only with languages other than English but also with varying cultural experiences (immigrant, refugee, migrant), differences in education backgrounds (from high to low levels of previous schooling), various learning abilities and from low to high income

## *In California and the United States the focus for subtractive programs is the acquisition and development of English as a priority*

socio-economic communities. In addition, the United States generally has an approach to education and society that values monolingualism in English as a priority and the learning of languages other than English are encouraged but no federal policy mandates the teaching of languages other than English in public school settings. Federal policy does ensure, through the Elementary and Secondary Education Act, that all students are to be provided an education as well as equal access to an education regardless of language, learning ability or socio-economic status.

## 3 Program Approaches for English and Bilingual Education

In California, all schools are required to provide educational programs designed to ensure that students entering schools as ELs have an opportunity to acquire and develop English in order to participate in all subjects from Math and Science to Language, Arts, and Physical Education. In general, United States schools approach the teaching of English in either a “subtractive” or “additive” manner. Subtractive programs focus the learning on the majority second language and often times place little to no value on the student’s first language and culture, thus creating a subtraction of the first/primary language in order to acquire the second or dominant language of a society. In California and the United States the focus for subtractive programs is the acquisition and development of English as a priority. Two types



of subtractive program approaches are named and defined by the state of California as: Structured English Immersion (SEI), a classroom setting where English Learners who have not yet acquired reasonable fluency in English, as defined by the school district, receive instruction through an English language acquisition process, in which nearly all classroom instruction is in English but with a curriculum and presentation designed for children who are learning the language; and English Language Mainstream (ELM), a classroom setting for English Learners who have acquired reasonable fluency in English. In addition to ELD instruction, English learners continue to receive additional and appropriate educational services in order to recoup any academic deficits that may have been incurred

in other areas of the core curriculum as a result of language barriers.

Conversely, additive bilingual programs are those that place value on the students primary or native language, and provide support and development of the primary/native language alongside the second or “new” language, in particular English. In California such programs are labeled alternative Programs: a language acquisition process in which English Learners receive ELD instruction targeted to their English proficiency level and academic subjects are taught in the primary language, as defined by the school district.

Before we describe the specific types of alternative programs that focus on biliteracy development it is important to clarify the approach of the 2012 California (CA) ELD Standards.



#### 4 CA ELD Standards an Additive Shift

The 2012 CA ELD Standards were innovative as they approached English language development from an additive perspective. First, the standards made clear the role a student's native language and culture play in the development of English. In addition, they specifically provided a broad definition of the term academic English: "Academic English refers to the language used in school to help students develop content knowledge and the language students are expected to use to convey their understanding of this knowledge. Interpreting, discussing, analyzing, evaluating, and writing academic texts are complex literacy processes that involve the integration of multiple linguistic and cognitive skills, including word-level processing, such as decoding and spelling. Furthermore, these advanced English literacy tasks especially involve higher order cognitive and linguistic processes, including applying prior knowledge, making inferences, recognizing the grammatical structures and linguistic features of texts, resolving ambiguities (e.g., semantic or syntactic), and selecting appropriate language

resources for specific purposes, not to mention stamina and motivation" (CDE, 2012 p. 151).

In the past, standards focused solely on grammar form and function that were more language specific than content and context specific. That is, they did not consider the grade level academic demands on students who have to both acquire a new language and engage in grade level academic curriculum and process. Below is an excerpt from the introduction the CA ELD Standards that highlights the linguistic and language development approach and focus: "Students are expected to participate in sustained dialogue on a variety of topics and content areas; explain their thinking and build on others' ideas; construct arguments and justify their positions persuasively with sound evidence; and effectively produce written and oral texts in a variety of informational and literary text types. ELs must successfully engage in these challenging academic activities while simultaneously developing proficiency in advanced English" (CDE, 2012 p. 9-10).

The CA ELD Standards emphasize specific linguistic processes (e.g., structuring cohesive texts) and linguistic resources (e.g., expanding sentences) that ELs need to develop in the context of rigorous academic learning for successful academic achievement. By focusing on these two areas, educators can more effectively support all ELs to:

#### The Ed.G.E. Initiative authorizes "school districts and county offices of education to establish language acquisition programs for both native and non-native English speakers

- Read, analyze, interpret, and create a variety of literary and informational text types.
- Develop an understanding of how language is a complex, dynamic, and social resource for making meaning and how content is organized in different text types and disciplines using text structure, language features, and vocabulary, depending on purpose and audience.
- Be aware that different languages and variations of English exist and recognize their home languages and cultures as resources to value and draw upon in building proficiency in English.
- Contribute actively to class and group discussions, asking questions, responding appropriately, and providing useful feedback.
- Demonstrate knowledge of content through oral and multimedia presentations, writing, and collaborative conversations.
- Develop proficiency in shifting register based on context.

Thus, these standards refocused the development of English to take a more additive approach and the "how to approach" such instruction is addressed in the the CA English Language Arts/English Language Development Curriculum Framework<sup>2</sup>. These new standards and framework then set the stage for supporting the expansion of bilingual education in California.

<sup>2</sup> The California ELA/ELD Curriculum Framework can be found online at: <https://www.cde.ca.gov/ci/rl/cf/elaeldfrmwrksbeadopted.asp>

#### 5 Biliteracy & Bilingual Policy & Dual Language Education

Recently, California voters approved Proposition 58, also known as the California Education for a Global Economy Initiative (CA Ed.G.E.) Initiative: "The purpose of the CA Ed.G.E. Initiative is to ensure that all children in California public schools receive the highest quality education, master the English language, and access high-quality, innovative, and research-based language programs that prepare them to fully participate in a global economy. The Ed.G.E. Initiative authorizes "school districts and county offices of education to establish language acquisition programs for both native and non-native English speakers, and requires school districts and county offices of education to solicit parent and community input in developing language acquisition programs" (CDE, 2017).

This initiative provides opportunity for additive bilingual education programs to expand across the state. While there are many models for approaching bilingual education, the most successful models are dual language. Such program models focus on the equal development of both the students primary/native and 2<sup>nd</sup> language to develop balanced biliteracy. The Center for Applied Linguistics (CAL) outlines the key characteristics of two-way (dual language) immersion programs.

#### Characteristics of Two Way Immersion

1. At least 50% of instruction is provided in the partner language (e.g., Spanish) at all elementary grade levels to all students.
2. The program extends at least five years, preferably K-12 or PreK-12 © 2009 CAL.
3. Both literacy and content are taught in both the partner language and English over the course of the program.
4. Instruction is delivered in one language at a time without translation.



English Instruction 1/2 Day	Spanish Instruction 1/2 Day
Common Core Standards for English Language Arts	Common Core Standards for Spanish Language Arts
Next Generation Science Standards*	
Common Core Standards in Mathematics	Common Core Standards in History/Social Science**

\*Next Generation Science Standards in Middle School/High School is instructed in English  
 \*\*History/ Social Science in High School is instructed in English TK-6 MicroSociety\*, Academy and Electives are taught in the language choice of the teacher

Based on the above then the school can determine to approach the education model as either 90/10: the partner language is used most or all of the day in the primary grades and the partner language and English are use equally in the later grades; or 50/50: The partner language and English are used equally throughout the program.

For further details on these models and guidance on design and program we refer you to the resources page for the Center for Applied Linguistics (CAL). CAL is a nationally recognized leader in providing research and resources to school leaders and teachers interested in providing quality bilingual education. Their purpose is to continuously promote access, equity and understanding for linguistically and culturally diverse people from around the world. The website provides key resources and training opportunities to support language instruction by providing effective models to implement guided by research protocols to enhance current educational programs.

**Chula Vista Learning Community Charter Bilingual Model:** The models described above are research based and provide clear guidance to schools looking to develop bilingual education programs in preK-12 schools. However, one key component to determining the appropriate model for a school is to examine both the student population and community which the school will serve. In California there are schools that range from severing 5-8% English learners to 85-90% English learners, some schools have majority Spanish speakers while others can have up to 20 languages or

more spoken by the student population. Thus, one size does not fit all. So Chula Vista Learning Community Charter School examined and implemented a research based model for dual language education and over time, more than 20 years, has refined and has research data to support the success of the model outlined below. One key to this success is the inclusion of parents and community members alongside educators in the development and ongoing engagement of the schools programs.

**Dual Language School Values:** The entire school community values multiple languages and promotes a cultural experience for a global society. Research suggests dual language programs enhance students' cognitive abilities and have a strong potential for high academic achievement for all students. Further studies show students in dual language programs for at least 4-5 years tend to score high on standardized tests. The model program at Chula Vista Learning Community Charter School gives students the opportunity to acquire a second language by the time they exit eighth grade, and utilize language skills acquired through 9<sup>th</sup> – 12<sup>th</sup> grades, given the student has been consistent with the program from Transitional Kinder through Twelfth Grade.

### Transitional Kindergarten - Twelfth Grade Instructional Model Design - Dual Language Model

Students spend half of their instructional day in English and Spanish. The program integrates students by working together on academically challenging content areas

through their first and second languages as illustrated in the table. The language and academic curricula is centered on units of study through a common core standards-based approach.

Since the inception of the school, collaboration and consistency of practice are two major components of the school. In TK through 12th grade, teachers work in grade level and/or department teams to plan standards-based curriculum and instruction. Teachers create daily lessons together in each program, the programs also have practices specific to grade levels: In TK-6th, teachers develop and execute the same exact subject lesson plan. All teachers are provided weekly planning time with their colleagues to construct tasks, calibrate written responses to tasks, and craft new lessons based on student mastery. Academic coaches support teachers during their planning time; kinder through 3rd grade teachers work in biliterate teams. Students work with two teachers a day. Half of the day is taught in English and half of the day is taught in Spanish. In grades 4th, 5th and 6th, students travel to four to five classrooms per day: English, Spanish, History, Math and Science; middle School attends six periods two days a week and block schedules two days a week. Electives are held on Fridays; and high School operates on a research-based block schedule.

## 6 Conclusion

The purpose of this article was to provide a brief overview of the context for bilingual education programs in California. While this work has been ongoing for decades, there is more movement and interest, both politically and educationally, to foster biliteracy for all in California. As educational leaders, we believe that in order to prepare current and future teachers in biliteracy instruction there is a need to integrate language acquisition pedagogy with culturally responsive teaching. It is imperative, as our schools grow more diverse, that we promote and foster language development

alongside, and as part of, the social cultural context in which our students and their families live and work. This then pushes us, as researchers and leaders, to continue to challenge current educational paradigms, which includes opportunities to value global perspectives, social justice themes, engagement of community, and to further challenge the one size fits all mentality.

While we have outlined here key policy and program components that inform our work in California, we recognize there is continual development needed to improve leadership practices and identify key components that school leaders must acquire to further perspectives in mirroring program models that support student outcomes. Thus, this piece is a first step towards understanding the policy and programmatic intersections that are inherent in developing biliteracy for all, both within and across borders.

## References

CalEdFacts (2017). Facts about English Learners in California. <https://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/ccelfacts.asp>

California EdGE Initiative (2017) <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/caedge.asp>

California Department of Education (2012). English Language Development Standards. <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/documents/eldstndpublication14.pdf>

California Department of Education (2012). State Seal of Biliteracy. <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/sealofbiliteracy.asp>

California Department of Education (2014). English Language Arts/English Language Development Curriculum Framework. <https://www.cde.ca.gov/ci/rl/cf/elaeldfrmwrksbeadopted.asp>

Center of Applied Linguistics (2017). <http://www.cal.org>

United States Census (2012) Population Statistics: <https://www.census.gov>

National Center on Educational Statistics (2017) <https://nces.ed.gov/>

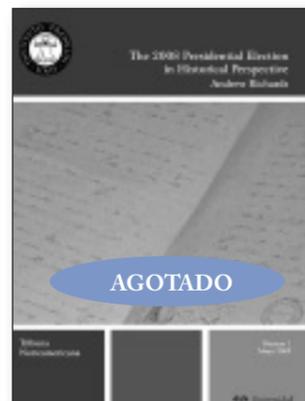
Tribuna Norteamericana está disponible para su descarga en PDF en la página web del Instituto Franklin: [www.institutofranklin.net](http://www.institutofranklin.net)

# Tribuna Norteamericana

La revista *Tribuna Norteamericana* es una publicación de difusión con base científica que recoge artículos relacionados con la política, la economía, la sociedad y la cultura de Estados Unidos. Cada número está dedicado a una temática y cuenta con colaboradores del ámbito de la diplomacia, la empresa, los medios de comunicación y la academia. Se distribuye en papel entre instituciones españolas y estadounidenses fuera y dentro de España, así como entre medios de comunicación y empresas.

*Tribuna Norteamericana* es la publicación oficial de la Fundación Consejo España-Estados Unidos, institución colaboradora del Instituto Franklin-UAH a través de su Patronato. Asimismo, la revista incluye una sección que lleva por título "La historia de" y que narra la experiencia de una empresa española (patrona de la Fundación) en Estados Unidos.

## NÚMEROS ANTERIORES



Nº1. Julio 2009.  
»The 2008 Presidential Election in Historical Perspective.  
Andrew Richards



Nº3. Marzo 2010.  
»Política Hispana: España y las Comunidades Hispánicas de Estados Unidos.  
Guillermo López Gallego



Nº2. Octubre 2009.  
»Crusader America: Democratic Imperialism under Wilson and Bush.  
Omar G. Encarnación



Nº4. Mayo 2010.  
»Las relaciones entre EE.UU. y Pakistán. Continuidad y cambio con la Administración Obama.  
Alberto Priego



Nº5. Noviembre 2010.  
»The United States Supreme Court and the Political Process: The Contemporary Status of Voting Rights Law.  
Mark Rush



Nº6. Abril 2011.  
»Un republicano en la Moncloa: la visita de Ronald Reagan a la España de 1985.  
Coral Morera Hernández



Nº7. Julio 2011.  
»El servicio diplomático norteamericano: el Foreign Service (FS).  
Alberto Priego



Nº8. Marzo 2012.  
»Running for President, la ambición política y la influencia de los medios.  
Vicente Vallés  
»Barack Obama y su carrera política.  
Roberto Izurieta  
»Los efectos de la "americanización" de las campañas electorales del mundo.  
Roberto Rodríguez Andrés



Nº9. Julio 2012.  
»España y los hispanos en los EE.UU.: una llamada a la realidad.  
Javier Rupérez  
»¿Qué significa ser Hispano en los EE.UU.?.  
Octavio Hinojosa  
»Estereotipo en el momento del cambio.  
Emili J. Blasco



Nº10. Noviembre 2012.  
»La dura factura de la crisis sobre la imagen española en los EE.UU.  
Pablo Pardo  
»Claves para una Política Hispana: cómo fortalecer el papel de España en EE.UU.  
Daniel Ureña  
»España-Estados Unidos. Una relación de futuro  
Gustavo Palomares



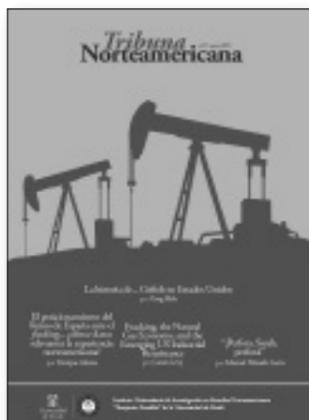
Nº11. Enero 2013.  
»El difícil cambio de Obama hacia una histórica reelección.  
Dori Toribio  
»Obama, "Cuatro años más"  
Esteban López-Escobar  
»Obama: del icono al poder de la imagen  
Antoni Gutiérrez Rubí  
»Obama "Forward"



Nº12. Abril 2013.  
»Cómo los vemos y cómo nos ven. Inocencio Arias  
»Las fronteras difusas del mercado en EE.UU.  
David Fernández Vítóres  
»El factor hispano: cantidades, cualidades y debates  
Francisco Moreno Fernández



**Nº13. Junio 2013.**  
 » U.S. Immigration Policy Debate, an investment in the future, or more roadblocks ahead?  
 Clara del Villar  
 » **Hacia un nuevo modelo migratorio en EE.UU.**  
 Secundino Valladares  
 » **El impacto de la reforma migratoria en la economía de los EE.UU.**  
 Eva Pareja



**Nº17. Enero 2015.**  
 » **La historia de... Grifols en EE.UU.**  
 Greg Rich  
 » **El posicionamiento del Reino de España ante el fracking... ¿ofrece datos relevantes la experiencia norteamericana?**  
 Enrique Alonso  
 » **Fracking, the Natural Gas Economy, and the Emerging US Industrial Renaissance**  
 James Levy  
 » **“¡Perfora, Sarah, perfora!”**  
 Manuel Peinado Lorca



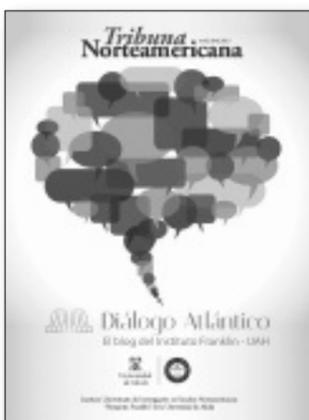
**Nº21. Diciembre 2016.**  
 » **La historia de... Repsol en Estados Unidos**  
 Arturo Gonzalo Aizpiri  
 » **Los nuevos fenómenos del terrorismo transnacional y la cooperación antiterrorista**  
 Emilio Sánchez de Rojas Díaz  
 » **Una aproximación a los acuerdos entre España y EE.UU.**  
 Federico Aznar Fernández-Montesinos  
 » **Hacia una nueva cooperación entre servicios de inteligencia**  
 Julia Pulido Gragera



**Nº24. Junio 2017.**  
 » **La historia de... Acciona en EE.UU.**  
 Joaquín Mollinedo  
 » **Donald J. Trump y el mundo: una relación conflictiva**  
 Javier Rupérez  
 » **El impeachment latente**  
 Vicente Vallés  
 » **El menguante círculo de confianza de Trump**  
 Dori Toribio  
 » **Todos los generales del presidente**  
 Pedro Rodríguez  
 » **Perspectivas de las relaciones EE.UU.-RUSIA en la Administración Trump**  
 Javier Morales



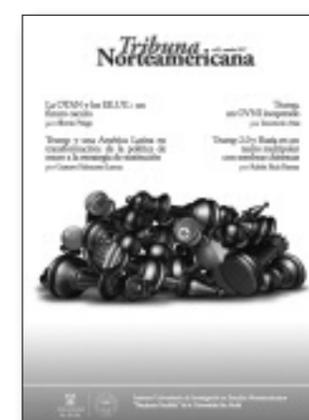
**Nº14. Octubre 2013.**  
 » **Los Foros España-EE.UU.**  
 D. José Manuel García-Margallo  
 » **Diplomacia pública y sociedad civil: la Fundación Consejo España-EE.UU.**  
 Emilio Cassinello  
 » **El Foro y el Consejo España-EE.UU.: los primeros años**  
 Jaime Carvajal  
 » **Dos décadas acercando sociedades**  
 Juan Rodríguez Inciarte  
 » **España-EE.UU.: medio milenio de historia común**  
 Gonzalo de Benito  
 » **España-EE.UU.: una relación de futuro**  
 Antonio Fernández-Martos Montero  
 » **Panorama interdisciplinario del español en los EE.UU.**  
 Francisco Moreno Fernández



**Nº18. Abril 2015.**  
 » **Diálogo Atlántico**  
 Varios autores



**Nº22. Junio 2016.**  
 » **La historia de... El Instituto Cervantes en los EE.UU.**  
 Ignacio Olmos  
 » **El español en el sistema educativo de los Estados Unidos**  
 Francisco Moreno Fernández  
 » **El español en las redes sociales a través de la Embajada Española en Estados Unidos**  
 Gregorio Laso  
 » **El español en las campañas presidenciales de Estados Unidos**  
 Daniel Ureña  
 » **Entrevista a Jaime Ojeda**



**Nº25. Octubre 2017.**  
 » **Trump, un OVNI inesperado**  
 Inocencio Arias  
 » **La OTAN y los EE.UU.: un futuro oscuro**  
 Alberto Priego  
 » **Trump y una América Latina en transformación: de la política de muro a la estrategia de sustitución**  
 Gustavo Palomares Lerma  
 » **Trump 2.0 y Rusia en un teatro multipolar con sombras chinas**  
 Rubén Ruiz Ramas



**Nº15. Abril 2014.**  
 » **Cómo fomenta la diplomacia de EE.UU. la igualdad de género y la participación en política de las mujeres**  
 Kate Marie Byrnes  
 » **Women's Progress on the Road to Congress: A Comparative Look at Spain and the U.S.**  
 Alana Mocerí  
 » **U.S. Latinas and Political Leadership**  
 Lisa J. Pino  
 » **¡Imparable Hillary Clinton 2016?**  
 Dori Toribio



**Nº19. Junio 2015.**  
 » **La historia de... BBVA, un reto del siglo XXI: hacia la vanguardia digital**  
 Juan Urquiola  
 » **Un buen debate electoral**  
 Dori Toribio  
 » **American Political Campaigns: Costs, Techniques, & Technology**  
 John Hudak  
 » **El arte de hacer campaña en España y EE.UU.: ventajas y similitudes**  
 Daniel Ureña



**Nº23. Noviembre 2016.**  
 » **La historia de... Cosentino Álvaro de la Haza**  
 » **Empresa y cultura, EE.UU. y España, una historia de éxito**  
 Julia Sánchez Abéal  
 » **Responsabilidad social corporativa, a uno y otro lado del Atlántico**  
 Mercedes Temboury  
 » **La sociedad, primera beneficiada del emprendimiento de alto impacto**  
 Adrián García-Aranyos  
 » **Un nuevo marketing para nuevas necesidades**  
 Javier Iturralde de Bracamonte



**Nº26. Enero 2018.**  
 » **La historia de... Gestamp. Historia de 20 años de internacionalización y crecimiento**  
 Miguel López-Quesada  
 » **De cómo el bilingüismo esculpe el cerebro**  
 Albert Costa  
 » **La controversia de la educación bilingüe en España**  
 Víctor Pavón Vázquez  
 » **El profesor como clave fundamental para la implementación de programas biligües de éxito**  
 Carmen Aguilera Lucio-Villegas  
 » **Overview of Language Development & Bilingual Education in California K-12 Schools**  
 Karen Cadiero-Kaplan



**Nº16. Septiembre 2014.**  
 » **Ferrovial en EE.UU.: diez años haciendo camino**  
 Joaquín Ayuso  
 » **EE.UU. vs Europa: Distintos lenguajes, similar semántica**  
 Sinuhé Arroyo  
 » **Inbenta, el Google español**  
 Julio Prada



**Nº20. Diciembre 2015.**  
 » **La incipiente y aún borrosa Marca España en USA**  
 Inocencio Arias  
 » **Trabajando para afianzar la imagen de las empresas españolas en EE.UU.**  
 Alicia Montalvo Santamaría  
 » **Un año especialmente fructífero en las relaciones entre España y EE.UU.**  
 Fidel Sendagorta  
 » **La Comisión Nacional para las Conmemoraciones de la Nueva España: la historia que nos une**  
 José Manuel Ramírez Arrazola

Con la colaboración de Iberia, transportista aéreo preferente





Con la colaboración de:



Instituto Universitario de Investigación en  
Estudios Norteamericanos "Benjamin Franklin" de  
la Universidad de Alcalá

[www.institutofranklin.net](http://www.institutofranklin.net)