

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Postgrados

Análisis de Caso de dos Instituciones Bilingües de la Ciudad de Quito

VERONICA SAUER MESEC

Tesis de grado presentada como requisito
para la obtención del título de Maestría en Educación.

Quito, 19 de Octubre de 2011

Universidad San Francisco de Quito

Colegio de Postgrados

HOJA DE APROBACION DE TESIS

Análisis de Caso de Dos Instituciones Bilingües de la Ciudad de Quito

Verónica Sauer Mesec

David Lansdale Ph.D.,
Director del Comité de Tesis

Nascira Ramia, Ed.D.
Directora de la Maestría en Educación y
Miembro del Comité de Tesis

Gustavo Fierro Ph, D.
Miembro del Comité de Tesis

Carmen Fernandez-Salvador, Ph.D.
Decana del Colegio de Artes Liberales

Víctor Viteri Breedy, Ph.D.
Decano del Colegio de Postgrados

Quito, 19 de Octubre de 2011

Derechos de Autor

Verónica Paulina Sauer Mesec

sauervero@hotmail.com

sauervero@gmail.com

Agradecimientos

A mi gran maestro, a mi amigo y compañero de vida. A ti mi amor, muchas gracias por el solo hecho de acompañarme, escucharme y apoyarme en cada uno de mis proyectos. Por este aprendizaje que compartimos juntos, por los muchos proyectos que como este construimos día a día juntos.

A mis hijos cuya existencia ha iluminado mi vida, por exigirme ser un mejor ser humano cada día, por su mágica presencia, por su apoyo y su cariño. A cada una de sus personalidades distintas les agradezco el ponerme a prueba día a día, sus cuestionamientos y sus procesos de formación individual me enriquecen y llenan mi vida a plenitud.

A mis profesores quienes me brindaron su apoyo y confianza en todo momento, a ustedes mi más sincero agradecimiento; grabaron en mí la más importante de las lecciones: el verdadero aprendizaje está en vencernos a nosotros mismos, nuestros miedos y temores. Los verdaderos maestros demuestran su vocación hacia el mejoramiento individual del estudiante, desde su realidad única y particular. Los maestros, son aquellos quienes nos acompañan a concretar nuestros propios sueños y metas, no imponen la hoja de ruta, solamente presentan las herramientas necesarias para concretar cada uno de nuestros proyectos individuales.

Resumen

En la actualidad la demanda de programas de educación bilingüe ha experimentado un significativo incremento en todos los continentes; existen varias concepciones sobre los diferentes programas bilingües en la actualidad, sin embargo, existe consenso sobre la conveniencia de implementar este tipo de programas, Canadá es uno de los países con más experiencia en este modelo de educación, y sus experiencias han sido ampliamente estudiadas y documentadas.

En el Ecuador no existe amplia información sobre cuáles son las modalidades de educación bilingüe que se ofrecen actualmente, si bien existen más de un centenar de colegios privados en la provincia de Pichincha registrados como bilingües (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010), no hay significativa información comparativa y objetiva que permita conocer en detalle cómo funcionan estos modelos en el país y sus resultados.

El objetivo de este estudio es conocer cómo funcionan dos estructuras de educación bilingüe en Quito, no se pretende realizar comparaciones de los programas, sino describir dos perspectivas diferentes en cuanto al desarrollo del segundo idioma y buscar definir si estos programas cumplen con las características básicas definidas por los modelos de educación bilingüe de inmersión canadienses. Se busca entender las características, objetivos y resultados de cada programa en los niños de sexto año de educación general básica.

Este estudio pretende ser una fuente de información para padres y maestros interesados en la enseñanza del segundo idioma y busca promover este tipo de modelos como ejemplos de estructuras que desarrollan un segundo idioma, sin afectar por ello el adecuado desarrollo del primer idioma.

Abstract

Bilingual Educational Programs have experienced a growing demand all over the world, there are many perspectives about how and when to introduce a second language in educational programs, but seems to be unquestionable the importance of giving second language skills in educational programs. Canada has documented and study their bilingual educational programs for decades, and there have been successful in their outcomes. In Ecuador there are more than a hundred bilingual private schools registered (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011) but there isn't enough information about what kind of programs they are offering and their outcomes. It is important to recognize and understand how bilingual education works and what to expect when our students are involved in that kind of programs, this study couldn't find objective and reliable information about comparative outcomes and characteristics of the programs that are offering bilingual education in the Ecuadorian context.

The objective of this study is to understand how two different bilingual educational programs differ in their approach about second language instruction and how their outcomes are in the sixth grade of general education; our goal is not to compare but to get to understand each program and their outcomes.

This study pretends to be a reliable source of information for parents and teachers that are concerned about bilingual education outcomes. This study will review how two different programs of bilingual education are structured and work in the Ecuadorian context, their characteristics, objectives and outcomes.

Tabla de Contenido

Derechos de Autor	iv
Agradecimientos	ix
Resumen	x
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	
Introducción	6
Antecedentes del Estudio	19
Definición del Problema	23
Propósito del Estudio	26
Preguntas de Investigación	26
Naturaleza del Estudio	26
Significado del Estudio	28
Definición de Términos	30
Presunciones del Estudio	37
Organización de la Continuación del Estudio	38
Resumen	39
CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE LITERATURA	
Parámetros y Formato para la Selección de la Literatura	40
Información de los Antecedentes del Tema	43

Modelos de Educación Bilingüe	
La Inmersión Bilingüe	
Marco Conceptual del TEMA	65
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	
Introducción a la Metodología	69
La Filosofía del Investigador	72
Marco Teórico	73
Detalles sobre la Naturaleza del Estudio	75
Diseño de las Muestras	76
Medidas	78
Procedimiento de Recolección de Datos	79
Participantes	
Estrategias de Recolección de Datos	
Instrumentos	
Toma de la Prueba	84
Procedimientos de Análisis de Datos	84
Limitaciones del Estudio	85
Resultados Esperados	89
Consideraciones Éticas	89
Resumen	90
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS	
Introducción	92
Método de Recolección de Datos y su Relación con las Preguntas de Investigación	93
Modificaciones de las Herramientas de Investigación	94
Análisis	95

Resumen de la Recolección de Datos y Análisis	119
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	
Descripción General	123
Respuestas a la(s) Pregunta(s) de Investigación	125
Resultados y Conclusiones Adicionales a las Preguntas de Investigación	126
El Futuro en el Tema	128
Próximos pasos en el Tema	129
Recomendaciones para Futuras Investigaciones	129
Consideraciones Finales	130
REFERENCIAS	132
APÉNDICE A: LISTA DE TABLAS	
APÉNDICE B: LISTA DE GRAFICOS	
APÉNDICE C: GUIA DE ESTUDIO PINSE II	

I. Introducción

Introducción

La importancia del inglés dentro del currículo escolar ecuatoriano parece concretarse cada día más como una de las preocupaciones fundamentales de las instituciones educativas en el país. Existe cada vez más oferta educativa privada que menciona la educación bilingüe dentro de sus programas de estudio como una de sus principales fortalezas. Los portales electrónicos de algunos colegios como Colegio Alberto Einstein, Colegio Menor San Francisco de Quito y Colegio Terranova, definen a sus programas como bilingües. Según los datos de la revista electrónica El Portal del Colegio (2011), especializada en propuestas educativas, existen más de 100 colegios registrados en Pichincha calificados como bilingües. Hay muchas razones que acompañan el incremento en la demanda por este tipo de programas de educación; sin embargo, se desarrollaran varios aspectos que este estudio considera como los principales.

Por una parte, existe una gran demanda de las familias de incorporar a sus hijos en programas de estudio bilingües, la gran movilidad de un lugar de residencia a otro ha generado una preferencia por estas estructuras, y también existe el interés de aprender y valorar nuevas culturas. Según los resultados de un estudio llevado a cabo en Colombia (De Mejía, 1994), muchos padres de familia que no gozaron de la experiencia de una educación bilingüe desean que sus hijos sí se beneficien de esta oportunidad.

Baker (2006), una de las principales figuras del campo de la educación bilingüe, define estos programas como un sistema que promueve la multi-culturalidad y la diversidad lingüística, ya que brinda al alumno una visión más amplia desde la perspectiva de la relación que tiene un segundo idioma con otra cultura. Para Tracey Tokuhama-Espinosa, una de las más reconocidas

figuras del contexto ecuatoriano sobre el estudio del bilingüismo y multilingüismo, y actual directora del instituto IDEA (Instituto de Excelencia Académica adscrito a la Universidad San Francisco de Quito), las familias interesadas en una educación bilingüe buscan ampliar el contexto social y cultural de sus hijos: “Estas familias entienden que la posibilidad de hablar otro idioma es una forma de inteligencia que brinda a los niños una visión sofisticada del mundo, que les servirá a lo largo de sus vidas” (Tokuhama-Espinosa, 2001, p.3, traducido por la autora).

La posibilidad de dominar varios idiomas va más allá de la simple utilización de la lengua: incorpora también la posibilidad de entender varias perspectivas, problemáticas y promueve una mentalidad abierta. Para Michel Vandebroek (2007), investigador del Departamento de Estudios de Bienestar Social de la Universidad de Gante, el multilingüismo es un regalo que va más allá:

Mis padres me dieron en parte intencionadamente y en parte por puro azar uno de los mejores regalos para el resto de mi vida: ser multilingüe. Y lo que más agradezco no es haber adquirido dos lenguas sin ni siquiera intentarlo, sino el hecho que me han abierto las puertas a dos comunidades culturales, cada una con sus novelas y sus series televisivas, sus canciones y teatros y su propia manera de arreglar el mundo en el bar por la noche (Revista Infancia en Europa, 2007, p.32).

Esta ventaja es también señalada por el Centro de Investigaciones de Lenguaje de la ciudad de Alberta, en Canadá:

La exposición a diferentes idiomas realza la conciencia cultural. Los estudiantes aprenden que existen diferentes prácticas culturales alrededor del mundo. Aprenden a respetar a miembros de otras culturas que hablan otros idiomas. Se ha argumentado mucho sobre la dificultad que existe al juzgar a un individuo al que se conoce, a diferencia de juzgar a quien es parte de un grupo desconocido. Por extensión, se espera

que el tipo de educación inclusiva y antirracista promovida por la exposición a un segundo idioma tenga positivos beneficios para los estudiantes de Alberta (Centro de Investigación del Lenguaje de la Universidad de Calgary, 2004, p.4, traducido por la autora).

En la Unión Europea se anima activamente a los ciudadanos a aprender otras lenguas europeas. En 2002, durante la reunión de gobiernos en Barcelona, se pidió que se enseñaran, al menos, dos lenguas extranjeras desde la primera infancia (Giger-Jaillet, 2007, citado en Revista Infancia en Europa, No.12, 2007). El Director Ejecutivo del Centro Europeo de Lenguas Modernas, Adrian Butler, señala:

Europa es multilingüe y el multilingüismo va en aumento. El conocimiento de lenguas tiene un papel fundamental en la promoción de la inclusión social, del diálogo intercultural, de los derechos humanos y de la ciudadanía democrática; hacen falta, entonces, políticas para promover el aprendizaje de lenguas en los sistemas educativos nacionales (Butler, 2007, citado en Revista Infancia en Europa, No.12, 2007).

En algunas comunidades, ser bilingüe es sencillamente una obligación. En estos casos, la organización social del lenguaje en casa y en la escuela delicadamente e irrevocablemente pone a los niños en la necesidad de manejar dos idiomas. Francoise Grosjean, fundador del Laboratorio de Evaluación y Procesamiento del Lenguaje de la Universidad de Neuchâtel en Suiza, afirma que “el bilingüismo está ampliamente difundido en el mundo actual, se ha establecido como una norma, ya no una excepción” (Grosjean, 2002, parr.6, traducido por la autora).

En el mundo entero los programas de educación bilingüe se han incrementado y los programas que incorporan el inglés han sido los principales protagonistas de esta expansión: “David Graddol (2006) estima que para el 2010-2015, dos mil millones de personas, un tercio de la población total, estará aprendiendo inglés y, de acuerdo con este cálculo, la mitad de la

población mundial tendrá algún nivel de capacidad en inglés” (citado en Ives, 2009, traducido por la autora, p.662).

Desde el punto de vista metodológico de enseñanza, incorporar un idioma dentro del currículo permite a los estudiantes acceder a mayores fuentes de información; diferentes perspectivas y contextos de información son necesarios para realizar procesos investigativos de calidad. Las principales bases de datos, tales como EBSCO, Taylor and Francis, Springerlink, Emerald y Eric, disponen de información actualizada y académica principalmente en inglés. Genesse (2008) afirma que la revolución electrónica de las comunicaciones ha promovido el uso de varios idiomas: “El internet hace que las comunicaciones globales sean fáciles y accesibles, ya sea por razones personales, profesionales o comerciales, esto ha generado una particular necesidad de dominar el inglés como lengua franca dentro del internet” (Genesse, 2008, p.2, traducido por la autora).

En la medida que el lenguaje académico global es el inglés, se vuelve indispensable su dominio para acceder a fuentes de información confiable y actualizada. Crystal (1997) afirma que el 80% de la información de la WWW está almacenada en inglés (Crystal, 1997, citado en Baker 2006). Para otros autores, el dominio tecnológico es claramente observable en los portales de internet, donde se refleja un 90% en países de habla inglesa: “La dominancia tecnológica existe [...] el 90% de los sitios de internet están domiciliados en países con habla inglesa” (Henderson, 2001, citado en Tokuhama-Espinoza , 2003, p.190, traducido por la autora).

En todo el mundo, el inglés parece tener mayor influencia que otros idiomas; de hecho, es la lengua principal de 51 países: Canadá, EE.UU., Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y Nigeria son algunos ejemplos. Después del chino y el español, el inglés es el tercer idioma más hablado en el mundo; aproximadamente 375 millones de personas lo hablan como su primera lengua (Graddol, 1997, citado en Baker, 2006). En la Unión Europea, es la lengua materna del

13% de la población y un 34% afirma que tiene un nivel de conversación de inglés (Infancia en Europa, 2007).

Incluso en Papúa Nueva Guinea, la mayoría de niños aprende un lenguaje local antes de entrar al colegio, donde el lenguaje de instrucción es el inglés (Skutnabb-Kangas, 1981, citado en Bialystok 2001). En las Filipinas, los niños pueden aprender uno de los 70 lenguajes locales dentro de sus hogares antes de su ingreso al colegio a un programa de inmersión inglés-filipino (Galang, 1988, citado en Bialystok, 2001). En Hong Kong, donde el 99% de la población habla chino, el inglés prevalece como idioma de instrucción (Wong, 1988 citado en Bialystok, 2001). También en Estados Unidos hay un significativo incremento de la cantidad de estudiantes de secundaria que toman una o varias clases de lengua extranjera como una opción (Bialystock & Hakuta, 1994, p.2, traducido por la autora).

Para Tokuhama-Espinosa (2001), uno de los principales factores que justifican la importancia de aprender un segundo idioma, como el inglés, es el acceso al mercado laboral dentro de empresas multinacionales: “A través de un lenguaje común se posibilitan las relaciones internacionales” (Tokuhama-Espinosa, 2001, p.7, traducido por la autora). Hace treinta o cuarenta años, se consideraba que las personas que vivían en el exterior eran únicamente misioneros, diplomáticos o románticos expatriados. Sin embargo, en la actualidad se han sumado a este grupo millones de personas en el mundo, principalmente relacionadas con la clase media de empleados en multinacionales importantes como Dupont, Microsoft, Xerox, Chevrolet, Arthur Andersen, Coca-Cola e IBM, por mencionar algunas (Tokuhama-Espinosa, 2001).

Para Tokuhama-Espinosa (2008), una de las características más valoradas por el mercado laboral para reclutar personal es precisamente la capacidad de dominar dos idiomas. Señala que revistas especializadas como *The Economist* y *Business Week*, claramente establecen el

multilingüismo como una característica muy valorada pero no siempre disponible en el mercado laboral.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, hay evidencias de ventajas cognitivas relacionadas con la atención selectiva en individuos bilingües. Ellen Bialystok afirma: “El procesamiento del segundo lenguaje requiere del desarrollo de la atención selectiva a diferentes representaciones o diferentes aspectos de una representación realizada en un tiempo real” (Bialystok, 1991 p.119, traducido por la autora). Estas ventajas permiten que los individuos bilingües mantengan sus habilidades a través de los años, evitando el deterioro cognitivo relacionado con la edad, o disminuyendo su velocidad (Bialystok, 2005, citado en Duchar, 2007; Tokuhama-Espinosa, 2008). Sin embargo, la investigación sobre este tema no tiene una información concluyente de si es o no una característica que desarrolle la educación bilingüe: “El reto para quienes investigan el fenómeno del bilingüismo es evaluar el creciente incremento en la información disponible que ha surgido y transformarla en un modelo coherente de procesamiento cognitivo que caracterice los diferentes tipos de bilingüismo y multilingüismo” (Bialystock & Cummins, citado en Bialystock , 1991, p.231, traducido por la autora).

Históricamente, han surgido varias interpretaciones sobre el impacto del bilingüismo en la cognición; en sus inicios se relacionaba con problemáticas escolares y discapacidad; posteriormente se determinó que las ventajas relacionadas con la cognición eran propias de la mente bilingüe; la razón de establecer esta diferencia es que hay varias formas de bilingüismo. Con el objetivo de establecer estas varias clasificaciones o formas, Cummins y Swain (1986) diseñaron un modelo para definir la capacidad bilingüe denominado Dual Threshold Model (modelo del umbral dual). Este modelo propone que los individuos que tienen baja capacidad en cualquier idioma corren el riesgo de padecer déficits cognitivos; aquellos individuos que tienen competencias promedio en uno o varios idiomas tienen un nivel cognitivo promedio, mientras los

individuos que adquieren avanzadas competencias en dos o más idiomas obtendrán ventajas cognitivas mayores al promedio (Cummins & Swain, 1986).

García (2005) propone que el desarrollo del bilingüismo no corresponde a la suma aritmética de dos idiomas; a diferencia de la adquisición del primer idioma, la formación en un segundo idioma tiene otras variables. Esta autora agrega, además:

Aspectos: Lingüísticos, cognitivos y sociales, han demostrado ser muy importantes a la hora de investigar sobre los individuos bilingües. Estos tres aspectos están interrelacionados. En este sentido, los factores de procesamiento cognitivo pueden influenciar el desarrollo lingüístico y social; así mismo, el desarrollo lingüístico puede influenciar el desarrollo social y potencializar el desarrollo cognitivo. De igual forma, el desarrollo social puede tener gran influencia en la adquisición de estructuras cognitivas y lingüísticas (García, 2005, p. 38, traducido por la autora).

Ellen Byalistok ratifica estos conceptos y señala que la cultura puede variar en la práctica del lenguaje de socialización de infantes y preescolares; mientras que los resultados de la adquisición del primer idioma son universales, esto no sucede con el segundo idioma. Esta identificación cultural y absoluta fluidez del primer idioma no se replica en el segundo. Adquirir un primer idioma parece ser un proceso natural; adquirir un segundo es un proceso que invita a especulaciones y requiere explicaciones (Bialystock y Hakuta, 1994). Estos criterios están fundamentados en los estudios realizados por el reconocido lingüista Noam Chomsky (1986), quien señala que la posibilidad de adquirir un segundo idioma es una capacidad que sólo puede ser analizada bajo sus propias reglas, pues es un aprendizaje independiente de otros aprendizajes (Pinkler, 1996).

Para Tokuhama-Espinosa (2001), existen 10 factores fundamentales para aprender un segundo idioma:

Tabla 1: 10 Factores fundamentales para aprender un segundo idioma

1) Momento y Ventanas de Oportunidad
2) Aptitud para el Aprendizaje de Idiomas
3) Motivación
4) Estrategia
5) Consistencia
6) Oportunidad y Soporte: Apoyo en el Hogar, Participación de la Escuela, Participación de la Comunidad
7) La relación Lingüística entre el Primer y Segundo idioma.
8) Hermanos
9) Género
10) Lateralidad

Nota: Extracto de Tabla citada en Tokuhamas-Espinosa (2001), p. 13.

Tokuhamas-Espinosa comparte, además, los planteamientos de Howard Gardner (1983) acerca de las inteligencias múltiples, y afirma que la adquisición de un segundo idioma podría estar relacionada con un tipo de inteligencia específica. La autora señala que las familias interesadas en desarrollar destrezas en dos idiomas en sus hijos deben determinar con claridad los objetivos familiares frente a los idiomas y las características del contexto en el que se desenvuelven los niños para poder adoptar una estrategia adecuada. La selección de esta estrategia deberá tener presentes los diferentes elementos que forman parte del aprendizaje de un

segundo idioma. El éxito o fracaso de la adquisición de dos o más idiomas no está únicamente relacionados con el contexto escolar o social (Tokuhama-Espinosa, 2001).

Existen varias teorías relacionadas con el momento en el cual es mejor incorporar un idioma. Genesse (1978) afirma que mientras más temprano se incorpore un segundo idioma más efectivos serán los resultados. Otros autores como Tokuhama-Espinosa comparten estos criterios y añaden que existen también ventanas de oportunidad que permiten aprender un idioma con fluidez independientemente de la edad; en muchos casos los adultos pueden adquirir de una forma más eficiente y rápida el idioma. Los esquemas previos del adulto en su lengua nativa permiten agilizar los procesos mentales necesarios para el desarrollo del segundo idioma (Tokuhama-Espinosa, 2001).

Geiger-Jaillet (2007), catedrática en el Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Alsacia, admite que no existe consenso sobre la necesidad de empezar la enseñanza de un segundo idioma a una edad muy joven. Sin embargo, esta autora menciona que existe un consenso sobre tres principios fundamentales en la enseñanza de una o varias lenguas: primero, cuanto más pequeños son los niños, más importante es aplicar el principio de Ronjat-Gammont (una persona- una lengua). Segundo, los resultados mejoran cuando hay igualdad-estatus similar entre las lenguas. Tercero, es importante utilizar la lengua. Para los niños más pequeños esto significa hacer muchas cosas en la lengua enseñada, incluyendo escuchar y cantar actividades manuales, juegos, ver videos, etc. (Revista Infancia en Europa, 12, 2007).

James Cummins (2008) señala que es posible aprender y transferir conocimientos en un segundo idioma, cuando el programa de educación utilizado considera los aspectos relacionados con la forma en la que se adquiere el segundo idioma y la población a la que va dirigido.

Estos planteamientos han sido recogidos en la hipótesis de interdependencia formulada por Cummins (1979), la cual sugiere que existe una base de conocimientos que se transfiere de un idioma a otro:

En la medida que la instrucción en Lx es eficiente en promover destrezas en Lx, la transferencia de esas destrezas a Ly ocurrirá si existe una adecuada exposición a Ly (en la escuela o en el contexto) y acertada motivación a aprender Ly (citado en Cummins, 2008, p12, traducido por la autora).

En términos concretos, la hipótesis sugiere que la forma más eficaz de fomentar las bases necesarias para desarrollar adecuadamente un segundo idioma es fortalecer destrezas lingüísticas y conceptuales profundas que son transferibles de un idioma a otro (Cummins, 2008). Autores como Genesse (1987) comparten que existe una reserva de habilidades cros-lingüísticas que hacen posible la transferencia de conceptos, destrezas de alfabetización y estrategias de aprendizaje. Baker afirma:

La investigación ha demostrado que las destrezas lingüísticas y académicas en un lenguaje minoritario se transfieren relativamente fácilmente al segundo idioma. En términos más concretos, un niño que aprende a leer en español en su hogar o escuela, no tiene que comenzar de cero para aprender a leer en inglés (Baker, 2006, p.330, traducido por autora).

Para Cummins (2008), de acuerdo con la situación sociolingüística, es posible identificar cinco posibles transferencias cros-lingüísticas: 1) Transferencia de elementos conceptuales (ej. Comprensión del concepto de fotosíntesis); 2) Transferencia de estrategias cognitivas y meta-cognitivas (ej. Estrategias de visualización, uso de gráficos, técnicas nemotécnicas); 3) Transferencia de aspectos pragmáticos del uso del lenguaje (deseo de arriesgarse a comunicarse en el segundo idioma, habilidad para utilizar recursos de comunicación diferentes al lenguaje

como gestos y expresiones); 4) Transferencia de elementos lingüísticos específicos (conocimiento del significado de la palabra foto en fotosíntesis) y 5) Transferencia de la conciencia auditiva (conocimiento de palabras y la composición de distintos sonidos.

Sin embargo, Baker (2006) añade que la transferencia de un idioma a otro no es incondicional, y tiende a estar relacionada con el contexto de aprendizaje y las características individuales del estudiante. Factores como: 1) diferencias en la estructura del contexto escolar y del hogar; 2) capacidades individuales de cada estudiante; 3) diferencias individuales de los lenguajes primarios pueden también tener una gran influencia. Este autor señala que la posibilidad de adquirir un segundo idioma está determinada por la capacidad del individuo en ese aspecto; mientras el idioma materno siempre se puede adquirir con fluidez, el segundo idioma, no necesariamente.

Ellen Bialystok (2001) afirma que para entender el rol del bilingüismo en el desarrollo de los niños no sólo el tipo de bilingüismo debe ser definido claramente, sino que debe ser aislado de los innumerables factores sociales con los que se correlaciona y deben aclararse las eventualidades lingüísticas que lo vuelven un fenómeno complejo de analizar.

Respetados lingüistas como Tove Skutnabb-Kangas y su esposo Robert Richardson, investigador del Departamento de Inglés de la Escuela de Negocios de Copenhague, afirman:

Las personas deben estar conscientes acerca de los mitos del multilingüismo. Muchos profesores piensan que las minorías lingüísticas deben aprender el idioma mayoritario lo más tempranamente posible, y estar expuestos a este lenguaje el mayor tiempo posible, en la medida que estén más expuestos al idioma en la escuela se obtendrán mejores resultados. Pero existe sólida evidencia que indica que las minorías lingüísticas presentan mejores desempeños académicos y desarrollo del idioma dominante cuando reciben más

años de escolarización en su primera lengua (Skutnabb-Kangas & Richardson, 2009, p.13, citados en Revista del Bachillerato internacional, traducido por la autora).

En los Estados Unidos se ha culpado del subdesarrollo de las capacidades de los estudiantes al bilingüismo; sin embargo, las verdaderas causas del subdesarrollo de algunos estudiantes en programas bilingües tienen relación con el estatus social y económico de los individuos, que se encuentran excluidos y privados de condiciones en las cuales puedan desarrollar sus capacidades y enfrentar problemas ocasionales de aprendizaje (Baker, 2006).

Para Baker (2006), una condición necesaria para que el aprendizaje se genere es reconocer y valorar la cultura del individuo que hace parte del programa; la posibilidad de entender y brindar apoyo en el primer idioma genera la diferencia en la promoción de programas de alta calidad.

Parece, entonces, estar clara la importancia que tiene desarrollar destrezas en dos idiomas. El incremento de este tipo de programas responde a las necesidades de una cultura globalizada que exige una educación bilingüe. El Ecuador no es ajeno a la realidad y, por el contrario, este tipo de estructura debe desarrollarse con eficiencia ya que existen varios programas bilingües, no únicamente relacionados con el inglés, sino también con lenguas ancestrales indígenas (El Portal del Colegio, 2011). Sin embargo, está claro que un programa bilingüe puede ser exitoso o no en la medida en que se realice adecuadamente, tomando en consideración aspectos fundamentales como los objetivos y la población a la que va dirigido el programa.

Este estudio busca conocer cómo dos instituciones escolares de Quito calificadas como bilingües cumplen con el objetivo de generar individuos bilingües, en el sexto año de educación general básica (final de primaria). Se busca conocer cómo cada institución incorpora el segundo idioma en sus programas curriculares y si este tipo de intervención puede ubicarse dentro de las diez clasificaciones propuestas por Skutnabb-Kangas (2000) para programas de educación

bilingüe. Se busca encontrar la relación que tienen los programas estudiados con sus similares programas de educación bilingüe de otros países y contextos: sus diferencias, similitudes, ventajas y desventajas.

Baker (2006) señala que la educación bilingüe es un término genérico. La pregunta clave parece ser: ¿Qué tipo de educación bilingüe es adecuada para qué tipo de estudiante? Para los estudiantes que son nativo- hablantes de español en los Estados Unidos, ¿es mejor pertenecer a un programa de inclusión total en el idioma, transicional, inmersión dual? ¿Para un estudiante monolingüe en inglés es perjudicial ingresar a un programa de inmersión, en lugar de un programa monolingüe en su idioma?

Es necesario, entonces, identificar estructuras bilingües en el contexto ecuatoriano que sean exitosas en cumplir con el objetivo de generar un bilingüismo aditivo en sus estudiantes. Conocer con detalle el funcionamiento y fundamento teórico-práctico de estos programas permite a los diferentes actores del quehacer educativo, como administrativos, docentes, padres o alumnos, entender cuáles son los elementos necesarios que deben estar presentes en un programa bilingüe dentro del contexto ecuatoriano para que atienda exitosamente las necesidades de la población a la que está dirigido.

Antecedentes del Estudio.

Aunque los esquemas de enseñanza bilingüe a través de un segundo idioma no son nuevos, el caso del Canadá es uno de los más estudiados y analizados en la literatura: Baker, 2006; Cummins, 2008, Johnson y Swain, 1997. En Canadá se ha incrementado significativamente la población que asiste a programas de educación bilingüe definidos como de inmersión; más de 300.000 estudiantes, el equivalente al 6% de la población escolar, forma parte de programas de estas características (Cummins, 2008). Por esta razón los programas

canadienses y sus características particulares serán el modelo referencial de este estudio, por considerarlos exitosos en los resultados obtenidos.

Desde 1920, se han realizado varios estudios sobre la educación bilingüe (August & Shanahan, 2006; García&Baker, 2007; Cummins, 2001; Genesse, Lindholm-Leary, Saunders, & Christian, 2006). En este punto, considerable evidencia señala que tanto para las mayorías, así como también, para las minorías lingüísticas, los programas bien implementados de educación bilingüe son una forma eficiente de promover destrezas en dos idiomas (Cummins, 2008, p.10, traducido por la autora).

En sus inicios, estos programas estaban dirigidos hacia la población de habla inglesa, interesada en adquirir destrezas avanzadas en francés e inglés. El programa se podía implementar en tres períodos escolares, de acuerdo con el inicio de la instrucción en el segundo idioma: la Inmersión Temprana, que se inicia en kindergarten a la edad de cinco años; la Inmersión Media, que se inicia en cuarto o quinto grado, y, finalmente, la Inmersión Tardía, que se inicia en séptimo u octavo grado.

Experiencias como la de St. Lambert en Quebec, Canadá, han sido ampliamente estudiadas y ofrecen una alternativa exitosa de una educación bilingüe de calidad. En repetidas evaluaciones, niños cuya lengua materna es el inglés han obtenido excelentes resultados en programas de inmersión total en francés, sin detrimento de su lengua materna, porque aparentemente las destrezas lingüísticas y el contenido de las materias se transfieren del idioma en que se realiza la inmersión. Adicionalmente, los estudiantes se benefician por el incremento de sus destrezas lingüísticas, desarrollo cognitivo y desempeño académico (Genesse, Lambert & Holobow, 1986).

Desde la perspectiva latinoamericana, Anne-Marie de Mejía (2005) señala que los programas de educación bilingüe en América del Sur se inician entre los siglos XV o XVI, con

los misioneros católicos que comenzaron la evangelización indígena, que utilizaron el latín, el español o el portugués, de acuerdo con el caso, con las lenguas vernáculas. Esta autora señala que, en general, el debate en educación bilingüe en América Latina se conduce en dos arenas separadas. Por una parte, hay un desarrollo en los contextos de mayorías lingüísticas, relacionados con idiomas internacionales como inglés, español, francés y portugués, y de otra parte hay un trabajo relacionado con las minorías lingüísticas provenientes de etnias indígenas; en estos programas el objetivo es mantener un lenguaje ancestral.

Los programas de educación bilingüe de inmersión en América Latina, en su mayoría, han estado diseñados para satisfacer las demandas de una población de estudiantes que pertenece principalmente a una condición socioeconómica media y media alta. Fueron creados para enriquecer las oportunidades sociales y educacionales disponibles para estos estudiantes. A pesar de que el inglés no es la lengua oficial de ninguno de los países suramericanos, a excepción de Guyana, este idioma está considerado de alto estatus social y elemento distintivo de una condición económica privilegiada (De Mejía, 2005).

Según Spezzini (2005), en el Paraguay una de las primeras escuelas internacionales fue fundada con el objetivo de satisfacer las necesidades de expatriados, diplomáticos, empresarios y misioneros nativo parlantes de inglés que buscaban mantener su idioma y cultura. Sin embargo, en Paraguay y el resto de Latinoamérica la población que hace parte de estos programas cambió y la mayoría proviene del país anfitrión y es monolingüe en el idioma de la sociedad.

Spezzini (2005) cuestiona la idoneidad que tienen los programas diseñados para estudiantes monolingües en inglés, si estos se implementan en una población mayoritaria que no cumple con esta característica. Esta autora señala la problemática que involucra incorporar programas rigurosos académicamente, diseñados para estudiantes con inglés como primer idioma y aplicarlos en estudiantes con un primer idioma diferente. Spezzini (2005) enfatiza la

importancia que tiene que los directivos tengan formación y pleno conocimiento de los programas de inmersión específicos diseñados para estudiantes con una mayoría lingüística, conocidos como programas de Inmersión para mayorías lingüísticas.

Para Baker (2006), el principal problema para aplicar una clasificación de la educación bilingüe es la gran dificultad de que los programas entren fácilmente dentro de las clasificaciones propuestas existen amplias y numerosas variaciones dentro de cada modelo particular. De este modo, experiencias como los colegios élite de Suiza podrían no ser parte de ninguna de las clasificaciones propuestas por Skutnabb-Kangas (2000).

Autores como Baker (2006) sugieren que un programa exitoso de educación bilingüe debe, en primer término, establecer cuáles son sus objetivos particulares en niveles de capacidad de dominio del segundo idioma para decidir cuáles serán las características del programa que se va implementar. De esta forma, los programas de inmersión bilingüe tienen la particularidad de estar concebidos para satisfacer las necesidades de una mayoría lingüística dominante que busca adquirir competencias en un segundo idioma, son una de las estructuras bilingües más estudiadas en la actualidad.

Para Baker (2006), la efectividad de los programas de inmersión bilingües está ampliamente estudiada por autores como Genesse (1983,1984,1987); Swain & Johnson (1997); Lasagabaster (2001) y Coursy (2002). Los resultados han probado ser exitosos en lo académico y aparecen ventajas lingüísticas si el programa se estructura adecuadamente. Baker (2006) sugiere que la mayoría de estudiantes de programas de inmersión temprana pueden dominar la segunda lengua alrededor de los 11 años de edad, en los aspectos relacionados con la lectura y la recepción-comprensión del lenguaje. Estos niveles no son tan buenos cuando nos referimos a la producción escrita y oral (Baker, 2006).

Autores como De Mejía (2005) sugieren que los programas de inmersión están diseñados para atender las necesidades de una mayoría de la sociedad monolingüe, con el objetivo de promover destrezas en dos idiomas. La enseñanza de contenidos, a través del segundo idioma como el inglés, no afecta a la calidad de la instrucción en los casos estudiados por esta autora en Latinoamérica.

Existe un incremento significativo en la demanda de programas bilingües en Ecuador. De acuerdo con los datos reportados por la revista especializada El Portal del Colegio (2011), hay más de 100 instituciones registradas como bilingües en el Ecuador. En la página institucional del Bachillerato Internacional, se registran más de un centenar de instituciones que se definen como bilingües igualmente, sin embargo, no se determina qué modelo específico utiliza cada institución y hay limitada información sobre estudios realizados sobre estas instituciones.

En Ecuador muchos padres de familia, docentes e instituciones están interesados en el campo de la educación bilingüe como alternativa, pero no conocen con detalle cuáles tipos de estructuras bilingües existen, y cuáles son las más adecuadas, de acuerdo, con el contexto familiar y social de cada familia o institución. En algunos casos, hay la concepción equivocada de los beneficios de la inmersión como modelo de instrucción bilingüe. Este estudio no logró encontrar información actualizada sobre estudios realizados a instituciones bilingües sobre resultados en programas bilingües.

Como vimos anteriormente, de acuerdo, con el modelo educativo los resultados lingüísticos son diferentes. Es importante para los padres conocer cuáles son los resultados que se obtienen en cada modelo, y evaluar si son los que corresponden a los objetivos familiares.

De igual forma, los docentes deben estar claros sobre los modelos bilingües que existen y sus características y resultados, para poder asesorar a las familias y alumnos, en relación con los resultados que se pueden obtener en cada modelo.

Cuando el objetivo es tener destrezas avanzadas en dos idiomas, los programas de inmersión son una alternativa que ha tenido éxito. Sin embargo, este estudio no logró encontrar información oficial sobre cuántos colegios utilizan el modelo de Inmersión y cuáles son sus resultados.

Definición del Problema.

En el Ecuador se ofrecen varias estructuras curriculares que se denominan bilingües. Sin embargo, no existe claridad acerca de qué clase de programa utilizan y cuáles son los desempeños reales que se pueden obtener en cada programa; cada institución utiliza diferentes herramientas de evaluación para medir sus desempeños individuales. No existe una herramienta común de evaluación que permita tener información clara y objetiva desde una misma perspectiva de si estas instituciones cumplen con sus objetivos académicos y lingüísticos.

En 2008 el Ministerio de Educación de Ecuador implementó el Sistema de Evaluación de Rendición de Cuentas (SER), con el objetivo de brindar información sobre los reales desempeños de las instituciones educativas a nivel nacional. Se aplicaron las pruebas SER a 917.234 estudiantes a nivel nacional; entre las áreas evaluadas estaban matemáticas y lenguaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2009). Sin embargo, el proceso no estuvo exento de complicaciones y sus resultados siguen siendo cuestionados. En una entrevista otorgada por Adrianna Varola, rectora del Liceo Internacional, colegio que obtuvo los mejores desempeños en 2008, se cuestionaba el contenido de las pruebas, así como también la calificación de estas; cabe anotar que la puntuación más alta fue de 12/20 puntos (Varola, 2009, entrevista personal).

En estudios realizados en Canadá y en Estados Unidos en algunos colegios de inmersión bilingüe se sugiere que en algunos casos en aulas de clase de inmersión total en inglés de niños de preescolar, el 40% de los niños que iniciaron el año escolar en este sistema finalizó el año sin

aprender nada o casi nada de inglés al finalizar el período (Wong Fillmore, 1982, citado en Bialystok, 1999).

En un estudio realizado en Colombia para evaluar estructuras bilingües de instrucción en inglés y español del 50/50%, se analizó el desempeño oral narrativo de estudiantes de 15 años que han recibido, al menos, 10 años de este tipo de instrucción. Se analizaron muestras aleatorias de un colegio monolingüe y otro bilingüe en inglés-español de la ciudad de Boston. Las muestras fueron comparadas con los datos obtenidos en Colombia, en similares instituciones de un estrato social alto. Los resultados evidenciaron que las dos estructuras bilingües estudiadas tanto en Bogotá como en Boston, obtuvieron desempeños muy variados, significativamente menores al de sus pares monolingües, lo que evidencia un bajo desarrollo de capacidad narrativa, y presentaron grandes deficiencias en el uso de variables lingüísticas (Ordóñez, 2004).

Anne Marie de Mejía (2008), reconocida investigadora colombiana del campo del bilingüismo, plantea:

El indudable éxito de los programas de inmersión en el Canadá y en Europa, no debe cegarnos a la necesidad de revisar de manera crítica, tanto los modelos canadienses, que fueron implementados, al menos inicialmente, en sociedades bilingües donde la segunda lengua se usa en la sociedad, como otros propuestos para la educación bilingüe desarrollados en otros contextos. Como afirma Baetens Beardsmore (1993). El mismo éxito de los programas bilingües puede constituir un peligro para el desarrollo de modalidades de educación bilingüe en contextos diferentes (De Mejía & Fonseca, 2008, p.36).

Otros autores comparten los criterios de De Mejía y destacan la importancia que tiene el contexto en el éxito o fracaso de un programa:

Muchas, veces, las iniciativas exitosas, bien documentadas, como el programa de inmersión canadiense, han sido adoptadas como modelos en circunstancias donde no satisfacen las necesidades, solo por el hecho de su efectividad en el contexto original, según los estudios investigativos” (Baetens Beardsmore, Idid.: 140, citado en De, Mejia y Fonseca, 2008, p.36).

Cristina Banfi y Raymond Day (2005) trataron de establecer algunas características comunes entre colegios bilingües privados en Argentina. Después de evaluar más de 150 colegios que concuerdan con los criterios propuestos por Johnson y Swain (1997), a fin de distinguir los programas de inmersión de otras modalidades, los autores llegaron a la conclusión de que la mayoría de colegios se pueden tipificar como programas de orientación de enriquecimiento. Debido a las circunstancias de su fundación y sus intentos por mantener un liderazgo competitivo, resultan muy heterogéneos (Banfi, C y Dar, R, 2005, citado en De Mejía, 2005).

Propósito del Estudio.

Existen muchas ocasiones en las que las instituciones educativas ofrecen programas bilingües, calificados como de inmersión, por su relación con el contexto social y académico más que por el sustento real del programa que realmente ofrecen. El propósito de este estudio es determinar si los programas bilingües analizados cumplen con el objetivo de generar destrezas en dos idiomas (bilingüismo aditivo) y si la estructura de sus programas puede ser clasificada dentro de las propuestas de Skutnabb-Kangas (2000) para programas bilingües.

Pregunta de Investigación.

¿Cómo y hasta qué punto dos instituciones de la ciudad de Quito calificadas como bilingües cumplen con el objetivo de promover destrezas en dos idiomas (bilingüismo aditivo) en los estudiantes de sexto grado de educación general básica?

Naturaleza del Estudio.

La pregunta de investigación nos dirige hacia la exploración de dos estructuras diferentes de inglés; el objetivo principal es describirlas y entenderlas desde sus propias características. No se trata de una comparación, más bien de un contraste de dos modelos diferentes. Desde esta perspectiva se considera la utilización del modelo metodológico del Análisis de Caso como el adecuado para estudiar cada institución de forma individual; a través de este modelo, es posible entender y estudiar con claridad cómo funcionan dos estructuras curriculares de inglés diferentes, pues permite realizar un análisis mixto: cualitativo y cuantitativo de diseño transversal, de las dos estructuras estudiadas.

Para Krathwol (1998), un estudio de caso se define como una metodología de investigación que provee descripciones de un caso, un grupo, una situación o un evento. Los estudios cualitativos usualmente inician su estudio con un objetivo de interés, pero están abiertos a cambios en los resultados a causa de la aparición de datos significativos producto de la observación realizada.

Dentro de la parte cualitativa se analizarán dos instituciones educativas calificadas como bilingües, consideradas de alto desempeño académico y calificadas como exitosas en Quito. En primer lugar, se detallarán las diferencias curriculares en el sexto año de educación general básica, su misión, visión, objetivos lingüísticos, sus características poblacionales, población docente y estructura institucional. Luego se relacionarán sus características con las propuestas por Baker (2006); Cummins (2009) y Genesse (2008); Johnson y Swain (1997), y Skutnabb-Kangas (2000). La intención es validar las características de los dos programas estudiados en relación con lo observado en otros países y contextos, e identificar a qué tipo de estructura corresponde cada programa institucional.

El objetivo es definir si los programas cumplen con las ocho características definidas por Johnson y Swain (1997), para ser considerados programas de inmersión, también se describen las particularidades de cada programa para definir si los programas entran dentro de las subclasificaciones de inmersión sugeridas por Baker(2006).

El segundo aspecto será evaluar si las estructuras estudiadas presentan un impacto en el desarrollo del primer idioma, producto de la mayor intensidad curricular en un segundo idioma, en el sexto año de educación general básica (final de la primaria). Este análisis se concentra específicamente en los aspectos relacionados con el lenguaje nativo (español). Los aspectos que se evaluarán serán: uso del lenguaje, análisis-comprensión de lectura y estructura gramatical en español. El objetivo de la medición en español es verificar si se cumple la premisa de que cada estructura desarrolla un bilingüismo aditivo, al no afectar a la lengua materna.

Se considera el uso de exámenes estandarizados como una forma objetiva de medir las habilidades y conocimientos de los estudiantes, puesto que esta herramienta es utilizada por más de 5000 instituciones escolares cada año con este objetivo (College Board, 2008). La validez del instrumento seleccionado responde a la trayectoria que como institución tiene la fundación College Board, ya que es una entidad fundada en 1900 y brinda sus servicios a más de 7 millones de estudiantes (College Board 2008).

Los resultados de este estudio no permiten realizar generalizaciones, simplemente reflejan la realidad de una muestra de la población analizada en un momento específico.

Significado del Estudio.

Existe una gran gama de conceptualizaciones acerca de lo que se entiende por bilingüismo y educación bilingüe, en relación con el perfil de los estudiantes que cada colegio está formando, de acuerdo con su propia filosofía y principios educacionales, por lo cual se vuelve importante verificar si se cumplen o no los objetivos de formar individuos bilingües en el contexto de las

instituciones estudiadas. El estudio trata de analizar si las estructuras planteadas en el contexto ecuatoriano tienen un esquema bilingüe que puede clasificarse dentro de los programas sugeridos de educación bilingüe dentro de la literatura especializada y verificar si estos programas son exitosos en cumplir con sus objetivos dentro del contexto ecuatoriano.

La significancia del estudio es analizar desde el contexto de dos instituciones ecuatorianas cómo funcionan los dos programas, y su aplicabilidad y éxito dentro del contexto ecuatoriano.

Anne Marie de Mejía propone:

“Por lo tanto, es importante reflexionar acerca de las implicaciones curriculares y lingüísticas a la luz de los avances en el campo de la educación bilingüe antes de adoptar cualquier modalidad curricular. Durante la toma de decisiones por parte de las instituciones, se debe tener en cuenta que existen posibilidades diversas para desarrollar modelos propios de educación bilingüe coherentes con el contexto, con los recursos socio lingüísticos que están al alcance de los estudiantes y con sus necesidades futuras”(De Mejía, 2008, p.17).

En el Ecuador existen más de 100 escuelas registradas como bilingües en la ciudad de Quito (El Portal del Colegio, 2011). Existe poca información de cómo cada programa define su propia estructura, los padres interesados en formar a sus hijos en programas bilingües no tienen mucha información de lo que es adecuado o más exitoso en contextos cuya mayoría es monolingüe en el idioma de la sociedad. En algunos casos, existen malas concepciones de lo que implica una inmersión total en el segundo idioma, interpretándose como una enseñanza monolingüe en el segundo idioma, lo cual afecta al correcto desarrollo del primer idioma. Nuestro objetivo es describir con claridad lo que significa una inmersión parcial y total en el segundo idioma. Desmitificar la equivocada concepción de que la enseñanza en el segundo idioma puede afectar al correcto desarrollo del primer idioma.

Desde la perspectiva de los padres de familia que están interesados en modelos de inmersión como una alternativa, es importante conocer las características particulares que tienen estos modelos y confrontarlos con sus objetivos familiares.

Para los docentes ecuatorianos debe existir amplia capacitación sobre los diferentes modelos de educación bilingüe, sus características y resultados, relacionándolos con la población a la que van dirigidos. Es importante lograr en los docentes una amplia comprensión sobre los resultados y objetivos de cada modelo para que puedan guiar de mejor forma a las instituciones, familia y alumnos con los que trabajan para que sepan analizar adecuadamente las ventajas y desventajas de los programas en cada contexto.

Definición de Términos.

Bilingüismo.

En las áreas de psicolingüística y sociolingüística se reconoce que el bilingüismo es un fenómeno multidimensional que abarca el contacto de lenguas a nivel individual y a nivel social (Baker, 2006). Se utiliza el término bilingüismo para hacer referencia al contacto de lenguas ocurrido en el individuo (bilingüismo individual) y que se refiere al estado psicológico de quien tiene acceso a más de un idioma, como medio de comunicación social. Cuando el contacto con los idiomas ocurre a nivel social, es decir cuando una comunidad habla dos o más lenguas, Baker (2006) lo identifica como bilingüismo social.

Es generalmente aceptado que es muy difícil definir quién es o no bilingüe porque existen muchos niveles de bilingüismo y difícilmente todos los individuos pueden alcanzar un nivel igual de desarrollo en dos idiomas.

Se pueden agrupar las definiciones propuestas por Baker (2006) en tres categorías generales: definiciones maximalistas, minimalistas y funcionales.

La definición propuesta en este estudio se clasifica dentro de las definiciones funcionales y se refiere a la posibilidad de tener conocimientos avanzados de un segundo idioma, sin afectar al primer idioma, denominado como bilingüismo aditivo.

La noción de bilingüismo aditivo, formulada por primera vez por Lambert (1974), se refiere a los resultados cognitivos positivos asociados con el hecho de ser bilingüe. El individuo adquiere o aprende una segunda lengua, o una lengua extranjera, sin que ésta tenga efectos negativos en el desarrollo de su primera lengua. Se considera que la segunda lengua añade o enriquece la experiencia lingüística del individuo bilingüe, y no reemplaza o sustituye el desarrollo de su primera lengua (Lambert, 1974, citado en Baker, 2006).

Lambert (1974) reformuló la concepción del bilingüismo individual para dar cabida a los resultados positivos de situaciones inicialmente contradictorias. Así introdujo la distinción entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. El primero tenía efectos lingüísticos, cognitivos, académicos y personales positivos, mientras que el segundo los tenía negativos (Besalú y Vila 2007, citado en Genesse, s.f. p.79).

El bilingüismo sustractivo, por otro lado, es el que surte cuando la segunda lengua reemplaza a la primera, o afecta a su adecuado desarrollo (Baker, 2006).

Para Francis (2005), el bilingüismo infantil puede desarrollarse en dos sentidos: hacia un balance equilibrado de competencia en dos idiomas (bilingüismo aditivo) o hacia un desbalance en el cual surge un desgaste o subdesarrollo de uno de los idiomas (bilingüismo substractivo).

Consideramos que las instituciones definidas como bilingües deben concentrar sus esfuerzos en garantizar generar en sus estudiantes un bilingüismo aditivo.

Educación Bilingüe.

Existen muchas opciones para conceptualizar el término educación bilingüe, muchas de las cuales varían de acuerdo con el país. Para Baker (2006), es un término general que abarca muchos modelos y programas diferentes. Autores como Brisk (1998) señalan: “En los Estados Unidos, la educación bilingüe se refiere a la educación de niños cuyo lenguaje nativo no es el inglés; mientras en otros países se refiere a una educación en dos idiomas valorados” (Citado en Byalistok, 2001, p.234, traducido por la autora).

Para Genesse (s.f.), se puede definir a los programas de educación bilingüe con base en tres características fundamentales: los objetivos lingüísticos, acercamientos pedagógicos y niveles de escolaridad. Más específicamente, la educación bilingüe está definida como un programa que promueve la competencia en dos idiomas, mediante el uso de dos idiomas para transmitir porciones significativas del currículo académico.

Programas de Inmersión.

Para Genesse (2008), la definición más genérica de educación bilingüe de inmersión es la de un programa que promueve la competencia en dos idiomas mediante el uso del segundo idioma como vehículo de instrucción. Se caracteriza por utilizar un mecanismo de aprendizaje que busca transmitir cantidades significativas del currículo que se va a aprender. Esta definición describe como necesario que se incluya, al menos, el 50% del contenido curricular en un segundo idioma.

La definición genérica de educación bilingüe que aquí se adopta incluye programas para estudiantes que ingresan a la escolaridad hablando un lenguaje mayoritario de la sociedad (por ejemplo, inglés en Canadá o japonés en Japón, español en Ecuador, etc.) así como programas para estudiantes que ingresan a la escuela hablando un lenguaje minoritario al de la sociedad (por ejemplo, español en los Estados Unidos o húngaro en Eslovaquia).

Cummins (2008) define a la educación bilingüe de inmersión como:

Un programa organizado y planeado que utiliza dos o más lenguas de instrucción. La característica central que define el término programa bilingüe es la utilización del lenguaje para transmitir contenido y no simplemente el idioma como materia. La instrucción bilingüe puede implementarse en cualquier grado o edad del estudiante, desde preescolar hasta la Universidad (Cummins & Homberger, 2008, citado en Cummins, 2008, p.1).

La primera categoría se denomina programas de inmersión, Baker (2006) define a las estructuras de inmersión bilingüe como programas en los que el objetivo fundamental es generar individuos bilingües y bi-culturales, sin afectar a su rendimiento académico. Este autor sugiere que la inmersión es un término genérico que incluye varias clasificaciones que se diferencian en dos aspectos generales: edad y tiempo de inmersión.

Este estudio dirigirá especial atención a los programas considerados de inmersión temprana, definidos por Baker (2006) como:

Los programas de inmersión temprana total usualmente comienzan con el 100% de inmersión en el segundo idioma, reduciendo después de dos años o tres al 80% por semana para los tres o cuatro años siguientes, finalizando la primaria con aproximadamente el 50% de inmersión en la segunda lengua [...]

La inmersión parcial provee cerca del 50% de la instrucción en el segundo idioma durante la infancia y la primaria” (Baker, 2006, p.245, traducido por autora).

En los programas de inmersión temprana canadienses, los estudiantes con inglés como primer idioma son inicialmente inmersos en un ambiente escolar en francés únicamente, antes de la introducción de la enseñanza formal de inglés. La instrucción en francés se diseña específicamente para permitir a los estudiantes el acceso al contenido académico, a pesar de sus bajos niveles de francés (Cummins, 2008). La enseñanza de inglés (L1) se inicia en el segundo

grado y se utiliza como medio de instrucción para otros contenidos como ciencias, matemáticas, ciencias sociales. Para tercero y cuarto grados se continúa con este esquema. En cuarto grado, el 50% del tiempo de instrucción se realiza en cada idioma (Cummins, 2008).

Los programas de educación bilingüe de inmersión pueden categorizarse también de acuerdo con los participantes dentro del programa. Se pueden identificar cuatro sub- categorías: la primera incluye a estudiantes en programas indígenas diseñados para mantener o revitalizar un idioma relacionado con una minoría; la segunda categoría se relaciona con alumnos pertenecientes a mayorías lingüísticas, en este caso el objetivo es desarrollar destrezas de alfabetización y fluidez en dos idiomas (Cummins, 2008). Esta categoría será la que se analizara como parte de nuestro estudio; la tercera categoría se relaciona con comunidades de inmigrantes que se involucran en programas de transición y remediales con el único objetivo de adquirir destrezas en el idioma mayoritario de la sociedad, y, finalmente, la cuarta categoría se refiere a los alumnos que son parte de un programa bilingüe para sordos o con dificultades auditivas (Cummins, 2008).

Existen varios modelos de inmersión, que se diferencian con base en tres características específicas: 1) los objetivos lingüísticos; 2) enfoques pedagógicos, y 3) niveles de escolaridad en el que se introduce el programa (Genesse, 2008).

Para Genesse (2008), los programas de inmersión se caracterizan por enfocarse tanto en contenido, así como en transmitir un idioma: “Hay enfoques donde el contenido y el lenguaje son igualmente importantes, de manera que el dominio de objetivos académicos es considerado tan importante como el desarrollo de la competencia en el idioma objetivo” (Genesse, 2008, p.3, traducido por autora). Una de sus características principales es que la población que participa en el programa forma parte de una mayoría lingüística.

La definición de la población característica de los programas de inmersión que son parte de nuestro estudio será: “Los estudiantes del programa de inmersión inician con similares características de desarrollo del segundo idioma, la mayoría son monolingües” (Baker, 2006, p.247, traducido por la autora).

En 1997, Johnson y Swain definieron a los programas de inmersión como una categoría de educación bilingüe, y para determinar qué aspectos diferenciaban a la inmersión de otros programas registraron ocho características indispensables que deben aparecer en cualquier programa para ser definido como de inmersión. Posteriormente, en 2005, Swain y Lampkin realizaron un estudio para analizar la vigencia de estas características dentro de los programas de inmersión y elaboraron una clasificación similar, pero incluyendo las observaciones de los programas estudiados por ellos. Aquí se adjunta la tabla con los resultados de estos estudios y las características que deben incluirse en los programas considerados de inmersión.

Tabla 2: Principales Características del Prototipo de Programa de Inmersión

Principales características de programas de inmersión (Johnson y Swain en 1997)	Observaciones realizadas en 2005	Características que reflejan las nuevas realidades observadas
1. El L2 es un medio de instrucción	L2 no es siempre el L2 de los estudiantes, para muchos inmigrantes puede ser su tercer idioma.	Soporte adicional debe darse en el lenguaje nativo.
2. El currículo de inmersión es equivalente al currículo local	Este principio se mantiene.	No hay cambios.
3. Soporte adicional existe para el primer idioma	Esto ha cambiado dramáticamente con la influencia de inmigrantes, por no tener profesores en idiomas minoritarios.	3. Soporte adicional se requiere en el primer idioma, a todos los estudiantes.
4. El programa promueve	En el bilingüismo	4. No hay cambios.

el bilingüismo aditivo	sustractivo, las destrezas en L2 se desarrollan, a costa de L1. Necesitamos evitar esto.	
5. Exposición al L2 está concentrado principalmente en el aula escolar	Todavía cierto.	5. Exposición al L2 está concentrado principalmente en el aula escolar.
6. Los estudiantes ingresan con similares (limitadas) destrezas en el idioma de inmersión	Usualmente el lenguaje de inmersión es nuevo para todos los estudiantes.	Los estudiantes entran con similares niveles de destreza en el lenguaje de inmersión.
7. Los profesores son bilingües	Los profesores no son inevitablemente multilingües, y no pueden hablar algunos lenguajes minoritarios que son parte de la clase.	No hay cambios.
8. La cultura de clase es la de la comunidad local	En centros urbanos se evidencian múltiples y diversas comunidades.	La cultura de clase se necesita reconocer las varias culturas de múltiples comunidades de inmigrantes de sus estudiantes

Nota: Tabla basada en observaciones de Swain y Lapkin, 2005.

Presunciones del Estudio.

Existen innumerables textos que describen programas específicos de educación bilingüe, pero cada comunidad adopta diferentes modelos pedagógicos y estrategias que encajen dentro de su realidad única y sus necesidades particulares (Johnson & Swain, 1997). Autores como Hamilton (2006) afirman que lo importante, más que el modelo de la instrucción, es la calidad de la instrucción recibida.

El presente estudio no pretende realizar comparaciones sobre resultados; no se espera encontrar diferencias significativas en las características de los programas ni en los desempeños particulares de los individuos que participarán en nuestro muestreo. Se espera comprobar que las

dos instituciones promueven en sus estudiantes un bilingüismo aditivo y sus programas están basados en los modelos de inmersión bilingüe.

Organización de la Continuación del Estudio.

El estudio está organizado en dos cuerpos principales definidos por cada institución participante: Colegio A y Colegio B. Dentro de la descripción de cada institución se partirá de una base teórica que define y propone las características que deben cumplir instituciones bilingües, de acuerdo con la clasificación asignada por el estudio para cada institución, y se relacionan estos aspectos y objetivos con las características individuales de cada colegio. Se describen y detallan: misión, visión, objetivos lingüísticos, asignaturas y materias por cada idioma y la intensidad recibida, y composición de la población escolar y docente.

En una segunda instancia se estudian los resultados individuales de los exámenes Piense I, realizados a los estudiantes participantes en el estudio, y se analizan estos resultados con base en los objetivos que cada colegio mantiene frente a su política lingüística, en cuanto al primero y segundo idioma.

Finalmente, se efectuará un recuento de las características de cada programa y sus resultados reales.

Resumen.

El incremento de los programas educativos en el Ecuador y en el mundo es un hecho casi indiscutible, la importancia que este tipo de esquema tiene en la sociedad parece estar claramente justificada. Existen innumerables programas que se denominan bilingües pero no siempre son exitosos en cumplir con sus objetivos.

El problema inicial que relacionaba a algunos programas bilingües en Estados Unidos con discapacidad residía, precisamente, en el hecho de que estos programas no estaban diseñados adecuadamente para las poblaciones a las que atendían. Como indica Baker (2006) existen

algunos esquemas de educación bilingüe que no logran promover en sus estudiantes un bilingüismo aditivo y funcional, por no tomar en cuenta aspectos fundamentales sobre el primer idioma y su impacto en el desarrollo del segundo idioma.

Los programas bilingües bien implementados, de acuerdo con el contexto en el que se establecen pueden generar grandes beneficios en sus estudiantes. El objetivo es conocer cuáles son las características de dos programas definidos como bilingües y estudiar cómo cumple su propuesta con el objetivo de generar en sus estudiantes un nivel de bilingüismo aditivo.

En el siguiente capítulo se describe la base teórica que fundamenta este estudio, y se mencionan los autores que se consideran fuentes de consulta indispensable dentro del campo del bilingüismo.

II. Revisión de la Literatura

Parámetros y Formato para la Selección de la Literatura.

Para Krathwohl (1998), existen tres objetivos importantes que la selección de la literatura busca cumplir. El principal objetivo debe ser mostrar cuáles facetas del fenómeno estudiado son importantes, ayuda a redefinir el problema de estudio, y sugiere la naturaleza de la relación entre las variables. El segundo objetivo es enseñar cuáles son los límites del problema analizado y cuán lejos ha llegado la literatura sobre lo analizado; encontrar una frontera delimitante permite colocar el estudio en perspectiva en relación con otros estudios realizados, y, finalmente, el tercer aspecto es relacionar el estudio con la red de teoría existente. Esto es importante cuando los resultados obtenidos son hechos aislados, ya que pueden no generar mucho avance de cómo funcionan las cosas. Es el conocimiento anterior lo que nos permite transferir conocimientos a nuevas situaciones y mejorar las formas como enfrentamos los problemas y definir el marco conceptual del estudio. Krathwohl (1998) agrega que debe incluirse como un aspecto importante para incluir dentro de la selección el diseño de métodos o materiales utilizados en el estudio, para

lograr entender con claridad la forma de evaluación utilizada. Para cumplir entonces con el principal objetivo de definir los aspectos importantes sobre el fenómeno estudiado, fueron consultadas seis fuentes primarias consideradas primordiales dentro del campo de educación bilingüe: Baker, Bialystok, Tokuhama-Espinosa y, finalmente, la obra de Anne Marie De Mejía.

La publicación de Baker (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, explora en profundidad varios aspectos esenciales de la expansión y las características de los modelos adecuados de educación bilingüe diseñados para atender las necesidades de las diferentes poblaciones. Esta obra aporta al estudio una visión general sobre el contexto y la problemática multifactorial que tiene el diseño y la elaboración de un programa de educación bilingüe. Los aportes de Skutnabb-Kangas (2000) para clasificar programas bilingües son parte fundamental del esquema utilizado por Baker (2006) para desarrollar las características de cada programa.

Las obras de Ellen Byalystok (1991, 1994, 2001), reconocida investigadora del desarrollo del bilingüismo en niños, brindan al estudio el fundamento teórico necesario para entender cómo se desarrolla el aprendizaje del segundo idioma, específicamente cómo se desarrollan el lenguaje y la cognición en los niños bilingües. Sus textos incluyen estudios de varios autores realizados a niños que son parte de escuelas bilingües o se han desarrollado en contextos bilingües. Sus aportes brindan al estudio sustento y justificación para promover programas bilingües de educación por los beneficios cognitivos que supone la enseñanza del segundo idioma.

Las publicaciones de Tracey Tokuhama-Espinosa (2001, 2003, 2008) abordan las perspectivas familiares sobre la importancia del bilingüismo y multilingüismo en la actualidad. Esta autora menciona algunos aspectos adicionales sobre los factores que pueden afectar al aprendizaje del segundo idioma y las etapas de la vida en las cuales existe una predisposición para aprender definidas como Ventanas de Oportunidad. Adicionalmente, se describen los

beneficios que tiene la adquisición del segundo idioma en la cognición, con información acerca de estudios que manifiestan los beneficios demostrados por el bilingüismo para evitar un deterioro acelerado de las capacidades cognitivas en la edad adulta. Finalmente, se incorporan las características importantes que debe considerar un programa de educación bilingüe para ser exitoso en cumplir sus objetivos. Los aportes de Frengel (2001), sobre la efectividad de los programas de inmersión dual, se encuentran citados por Tokuhama-Espinosa (2003). En esta misma obra se enfatiza sobre la importancia de la definición adecuada de los objetivos reales que un programa puede establecer en relación con la población a la que atiende y el contexto en el cual se desarrolla. Es fundamental considerar la exposición que tienen al segundo idioma dentro y fuera del aula escolar. Si los programas no tienen en cuenta estos aspectos, no pueden ser exitosos (Frengel, 2001, citado en Tokuhama- Espinosa, 2003).

El segundo objetivo de la selección de la literatura es definir los límites del estudio, Para ello se consultaron páginas de acceso libre como *Google Scholar* y *Google Books*. Se revisaron las versiones electrónicas de los libros publicados por Cummins (1998, 2000); Johnson y Swain (1997), y De Mejía (2005). En estas fuentes se buscaba recopilar información puntual sobre las definiciones de inmersión y características principales definidas por Johnson y Swain (1997) para este tipo de programas. De esta forma este trabajo tiene un límite claro sobre el modelo que se estudia o propone. Estos autores incluyen en su obra varias investigaciones efectuadas en diferentes partes del mundo sobre programas de inmersión. Se limita, entonces, el enfoque de este trabajo hacia los programas definidos como adecuados cuando la población que hace parte del programa es monolingüe en el idioma de la sociedad en la que se desenvuelve.

Las obras de De Mejía (2005, 2008) brindan un acercamiento a la situación latinoamericana de los diferentes programas y los resultados observados dentro de este contexto. Esta autora realiza algunas reflexiones puntuales sobre lo observado dentro de la educación

bilingüe latinoamericana, específicamente sobre sus observaciones de los programas de inmersión y sus resultados.

Los aportes de James Cummins, autor de numerosas publicaciones y actual asesor de la Fundación Bachillerato Internacional, se obtuvieron electrónicamente mediante un mensaje personal al autor, cuya respuesta fue el envío de un extracto del *Handbook of Second Language Teaching*. El artículo está relacionado con las características y resultados de los programas bilingües de inmersión en varios países. Otros artículos elaborados por Cummins incluidos dentro del estudio fueron extraídos de la revista especializada de IBWorld, publicada por la Fundación Bachillerato Internacional.

Con el objetivo de relacionar la teoría existente con el estudio, se consultaron las principales bases de datos: Ebsco y Jstore, para encontrar estudios efectuados a programas de inmersión en América Latina. Adicionalmente, se realizó una búsqueda selectiva dentro del *Journal of Bilingual Education & Bilingualism* y se seleccionaron tres estudios: Deuchar (2007) menciona estudios realizados recientemente para comprobar la efectividad de los programas bilingües y se mencionan varios países; Ordóñez (2004) y Spezzini (2006) incluyen una evaluación detallada de programas bilingües de inmersión en Paraguay y en Colombia.

A través de la consulta a estas fuentes se buscaron algunas referencias que fueron citadas en estos textos. De esta forma se recopiló información desde la página de acceso libre de Mc.Gill University, y se utilizó un artículo relacionado con los estudios longitudinales realizados a estudiantes de inmersión en Canadá: What do we know about bilingual education for majority language students. Gensesse (s.f.). Este artículo relata la historia tras el programa de inmersión y sus características en Canadá. De igual forma, se consultaron revistas especializadas como la *Revista Infancia en Europa*, publicada por la Asociación de Maestros Rosa Sensat, de donde se

utilizan artículos escritos por el Director Ejecutivo del Centro de Lenguas Modernas, Adrian Butler, acerca de las políticas europeas de educación bilingüe.

Se incluyen también los resultados obtenidos por los programas de inmersión publicados por la *Canadian Language & Literacy Research Network*. En este trabajo se considera importante incluir una reseña histórica de estos programas y la importancia que tienen dentro del contexto global. Se incluyen estudios de Collins (2008) y de Genesse (2007).

Por otro lado, el campo de la lingüística aplicada se relaciona con el aprendizaje del segundo idioma, con ese motivo se consultó el *Journal of Applied Linguistics*, y se extrajo un artículo de 2005 publicado por Swain y Lampkin, acerca de las características observadas en los programas de inmersión en la actualidad.

Para finalizar y cumplir con el objetivo de dar validez a los instrumentos utilizados para la medición y análisis de los resultados de este estudio, se consultaron dos fuentes primarias sobre métodos para investigaciones educativas: Krathwohl (1998) y Mc.Millan y Schumacher (2001).

Información de los Antecedentes del Tema.

Modelos de Educación Bilingüe.

Para Baker (2006), el término educación bilingüe es una etiqueta simple para un fenómeno muy complejo de analizar, pues su definición puede llegar a ser ambigua y superficial debido a que puede definirse bajo dos perspectivas diferentes: a) educación que promueve y utiliza dos idiomas y b) educación relativamente monolingüe para niños provenientes de una minoría lingüística. Esto implica una importante diferencia entre: a) un aula con una estructura formal que promueve el bilingüismo y b) aulas donde niños bilingües están presentes pero el bilingüismo no es promovido en el currículo. El término educación bilingüe, para Baker (2006), constituye un término general y, con el objetivo de obtener mayor claridad acerca de estos

programas, es necesario utilizar una clasificación que permita realizar puntualizaciones más detalladas.

Con este objetivo se incluyen las 10 clasificaciones propuestas por Skutnabb-Kangas (2000)

Tabla 3: Formas Monolingües de Educación para Bilingües

Tipo de Programa	Estudiante	Lenguaje de Clase	Objetivo educativo y social	Objetivo en resultados en idioma
Integración educativa en la cultura principal	Minoría lingüística	Lenguaje mayoritario	Asimilación-Substractivo	Monolingüismo
Integración educativa en la cultura principal con clases remediales, 2do. idioma basado en contenido	Lenguaje mayoritario	Lenguaje mayoritario con clases individualizadas de L2 dentro del programa regular	Asimilación-substractivo	Monolingüismo
Segregacionista	Lenguaje minoritario	Lenguaje minoritario (forzado, no opcional)	Apartheid	Monolingüismo

Nota: Extracto de Tabla citada en Baker (2006), p. 216

Los tres modelos descritos en la tabla anterior son programas observados principalmente en los Estados Unidos para inmigrantes que se suman al sistema educativo, Estos programas no cumplen con el objetivo de generar un bilingüismo aditivo en sus estudiantes, porque no tienen en cuenta las necesidades particulares que deben atenderse cuando se trata de estudiantes que no han estado expuestos previamente al segundo idioma.

En el caso de la integración educativa en la cultura principal (Mainstream), los estudiantes que pertenecen a una minoría lingüística son introducidos en un programa de integración total en el idioma de la sociedad a la que se están incorporando. El programa obliga a los estudiantes a aprender el segundo idioma de una forma forzada, sin tomar en cuenta sus necesidades individuales. Aunque estos programas incluyen principalmente alumnos provenientes de una minoría lingüística, no se fortalecen destrezas en el primer idioma y se obtiene un subdesarrollo del idioma nativo. A pesar de que adquieren destrezas en el segundo idioma, pierden parte importante del bagaje cultural y del andamiaje académico necesario para su futuro.

En el caso de los programas de integración educativa en la cultura principal con clases remediales, 2do. idioma basado en contenido, el vocabulario utilizado es diferente para garantizar que reciben adecuadamente el contenido enseñado en el segundo idioma. Los estudiantes reciben un apoyo adicional dirigido para fortalecer sus destrezas en el segundo idioma; el objetivo es garantizar que puedan recibir de mejor forma el contenido académico. Sin embargo, estas clases remediales pretenden mantener a los alumnos inmigrantes dentro del programa regular en el segundo idioma, y están dirigidas principalmente a atender las necesidades puntuales del momento, igualmente descuidando el fundamental desarrollo del primer idioma. (Echeverría y Graves, 1998, citados en Baker).

En el caso de los programas segregacionistas, un modelo de educación para minorías lingüísticas, los alumnos que pertenecen a una minoría lingüística son alejados de los programas a los que asiste la mayoría de la sociedad. Son programas monolingües en el idioma de la minoría a la que atienden. Estos no brindan destrezas a sus estudiantes para desenvolverse en el idioma de la sociedad en la que se desenvolverán (Skutnabb-Kangas, 1998, citado en Baker, 2006).

Estos programas están descritos por Byalístok (2001) como los culpables de las desventajas atribuidas a los alumnos bilingües en los Estados Unidos, debido a que no estaban debidamente desarrollados para atender una población con un primer idioma diferente al inglés.

Tabla 4: Formas Débiles de Educación Bilingüe para Bilingües

Tipo de programa	Estudiante típico	Lenguaje de clase	Objetivo educativo y social	Objetivo en resultados de lenguaje
Transicional	Minoría lingüística	Se mueve del lenguaje minoritario hacia el mayoritario	Asimilación-substracción	Relativo monolingüismo
Integración en la cultura principal con aprendizaje del idioma extranjero (mainstream)	Mayoría lingüística	Mayoría lingüística con clases de lengua extranjera	Limitado enriquecimiento	Limitado bilingüismo
Separatista	Minoría lingüística	Lenguaje minoritario	Indiferencia	Limitado bilingüismo

Nota: Extracto de Tabla citada en Baker (2006), p.216

La tabla anterior describe programas que en algunos casos cuentan con poblaciones bilingües, en los que el bilingüismo viene dado porque el primer idioma no es el común de la sociedad en la que se desenvuelven y no está promovido por el sistema de educación en el que se desarrollan. Por lo tanto, estos programas no logran desarrollar destrezas de bilingüismo aditivo, al no dar el suficiente soporte en el primer idioma necesario para lograrlo (Baker, 2006).

En el modelo transicional, el objetivo es la asimilación lingüística, se diferencia del programa de inmersión estructurada por el hecho de que los estudiantes pueden utilizar su primer idioma en las primeras fases del programa. El programa tiene como resultado que los alumnos

presentan un subdesarrollo del primer idioma y un nivel avanzado de desarrollo del segundo, es decir, un bilingüismo limitado.

En el programa de integración en la cultura principal con aprendizaje del idioma extranjero (mainstream), los estudiantes cuyos padres son monolingües en inglés (en el caso de Estados Unidos) asisten a programas en los que el inglés es el único vehículo de instrucción, la enseñanza del segundo idioma está limitada a una hora o 30 minutos diarios (Baker, 2006). Este tipo de programas también pueden ser observados en Ecuador: en este caso, el segundo idioma tendría una intensidad de una hora diaria y se transmite como materia. Sin embargo, al estar considerados programas bilingües, Baker (2006) afirma que no necesariamente cumplen con el objetivo de generar un bilingüismo funcional y aditivo, en estos programas el objetivo puede ser brindar un acercamiento a la segunda lengua.

Los programas separatistas se refieren a los que atienden a una minoría lingüística y transmiten el contenido en su idioma únicamente, no se incorpora el segundo idioma necesario para su adaptabilidad dentro del medio de la sociedad en la que se van a desenvolver (Scermerhorn, 1970, citado en Baker). Estos programas van dirigidos a quienes tienen el objetivo de mantenerse al margen de la sociedad en la que viven. Como una forma de proteger su idioma y cultura, algunas comunidades deciden por motivos políticos o religiosos implementar este tipo de programa para garantizar su supervivencia y protección. Estos programas van en contra de los objetivos de pluralismo y mentalidad abierta que caracterizan a la educación bilingüe de calidad (Baker, 2006).

Ellen Byalistok (2001) señala que de los programas antes descritos, el bilingüismo no era un objetivo en sí mismo, pues se trataba de incorporar a los alumnos inmigrantes en los Estados Unidos para adaptarlos al idioma local. Esta autora señala que una de las concepciones del término educación bilingüe señalada por Brisk (1998) era que en los Estados Unidos este tipo de

educación se refería exclusivamente a los niños cuyo idioma materno no era el inglés (citado en Bialystok , 2001).

Cuando el objetivo es desarrollar un bilingüismo aditivo y funcional, Baker (2006) propone cuatro posibles programas que pueden implementarse con buenos resultados.

Tabla 5: Adecuadas Formas de Educación Bilingüe para generar Bilingüismo y Bi alfabetización

Tipo de programa	Estudiante Típico	Lenguaje de Clase	Objetivo educativo y Social	Objetivo en resultados de idioma
Inmersión	Lenguaje mayoritario	Bilingüe con énfasis inicial en L2	Pluralismo y enriquecimiento aditivo	Bilingüismo y bialfabetización
Mantenimiento-lenguaje ancestral	Lenguaje minoritario	Bilingüe con énfasis en L1	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento aditivo	Bilingüismo y bialfabetización
Dos vías-lenguaje dual	Lenguaje mayoritario y lenguaje minoritario	Mayoritario y minoritario	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento aditivo	Bilingüismo y bialfabetización
Modelos de mantenimiento y enriquecimiento dentro de la cultura dominante	Lenguaje mayoritario	Dos idiomas mayoritarios-pluralismo	Mantenimiento y bialfabetización	Bilingüismo

Nota: Extracto de tabla citada en Baker, 2006, pg.216

Baker (2006) destaca estos cuatro programas por considerar que cumplen con el objetivo de generar un bilingüismo aditivo en sus estudiantes: dos vías-lenguaje dual, mantenimiento-

lenguaje ancestral, modelos de mantenimiento y enriquecimiento dentro de la cultura dominante y, finalmente, inmersión.

Brisk (1998) menciona estos programas como exitosos y señala: “Son estructuras en las que se realiza un esfuerzo para brindar instrucción en dos idiomas y, en teoría, se logran desarrollar competencias en dos idiomas” (Brisk, 1998, citado en Bialystok 2001, p.235).

Baker (2006) describe ocho características comunes en estas estructuras:

- 1) Permiten a los estudiantes obtener altos niveles de competencia en dos idiomas.
- 2) Brindan a los estudiantes una mentalidad abierta a nuevas culturas y perspectivas.
- 3) Desarrollan en sus estudiantes destrezas de bialfabetización.
- 4) En los casos en los que se utiliza una forma de instrucción denominada aprendizaje basado en contenido (content based learning), los resultados académicos son muy buenos. Esta técnica ha sido utilizada en los programas duales de inmersión (García, 2005).
- 5) Amplia investigación merecen los beneficios cognitivos en los estudiantes que tienen destrezas avanzadas en dos idiomas (Byalystock, 2001; Cummins, 2000; Tokuhama-Espinosa, 2001).
- 6) La autoestima de niños que pertenecen a una minoría lingüística se incrementa.
- 7) La educación bilingüe puede lograr una mejor identificación de la cultura local.
- 8) A estas ventajas se suman las relacionadas con los beneficios sociales que tiene recibir una educación bilingüe, como son: la transmisión y el respeto de dos culturas, continuidad del bagaje cultural-ancestral, inclusión, entre otros.

Los modelos de inmersión dual o de dos vías son considerados programas muy exitosos para lograr avanzados niveles de bilingüismo aditivo (Frenzel , 2001). En estos programas, tanto las minorías como las mayorías lingüísticas obtienen destrezas en dos idiomas sin afectar su identidad cultural ni su primer idioma. Estos programas tienen la característica de que existe un

equilibrio en el número de estudiantes nativo-hablantes, de los dos idiomas que se incluyen en el programa. Frengel (2001) señala que estos programas son más exitosos que los de inmersión, pues la investigación señala que la integración de los estudiantes con nativo hablantes de los dos idiomas aumenta la posibilidad de desarrollar adecuadamente destrezas en el segundo idioma. En los programas de inmersión típicos los niños no tienen la oportunidad de estar expuestos a personas que hablen el segundo idioma, y su desarrollo es limitado.

En las figuras que se adjuntan pueden destacar tres diferentes opciones observadas por Frengel (2001) en colegios en Estados Unidos, en los que el español se considera el idioma minoritario y el inglés, el mayoritario. Pueden utilizarse estos modelos siempre considerando que el idioma minoritario debe tener un 50% mínimo de exposición total.

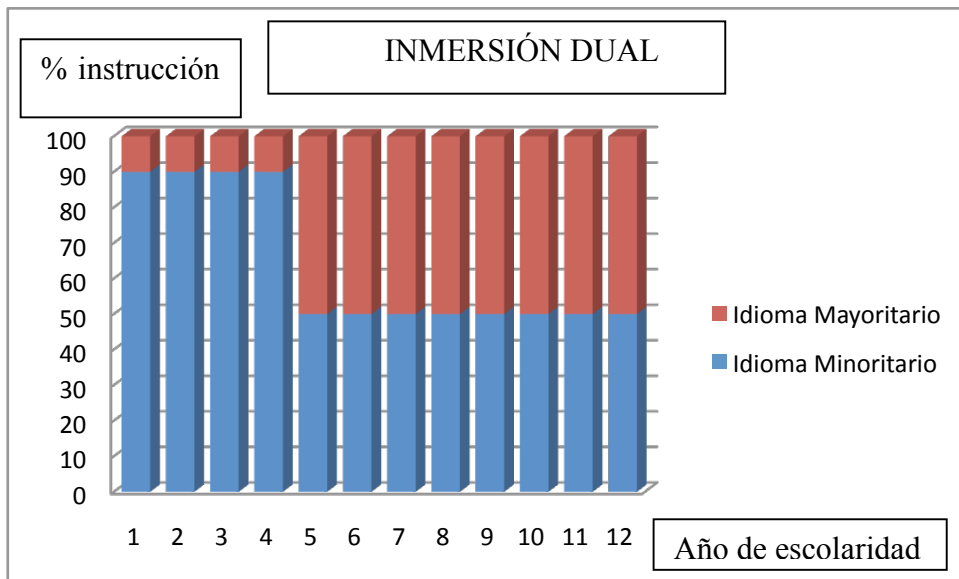


Figura 1: Primer modelo de Instrucción en primer y segundo idioma en programas de Inmersión Dual

En los programas de inmersión dual es posible también mantener constante el porcentaje de instrucción del segundo idioma, la siguiente figura describe visualmente esta variación

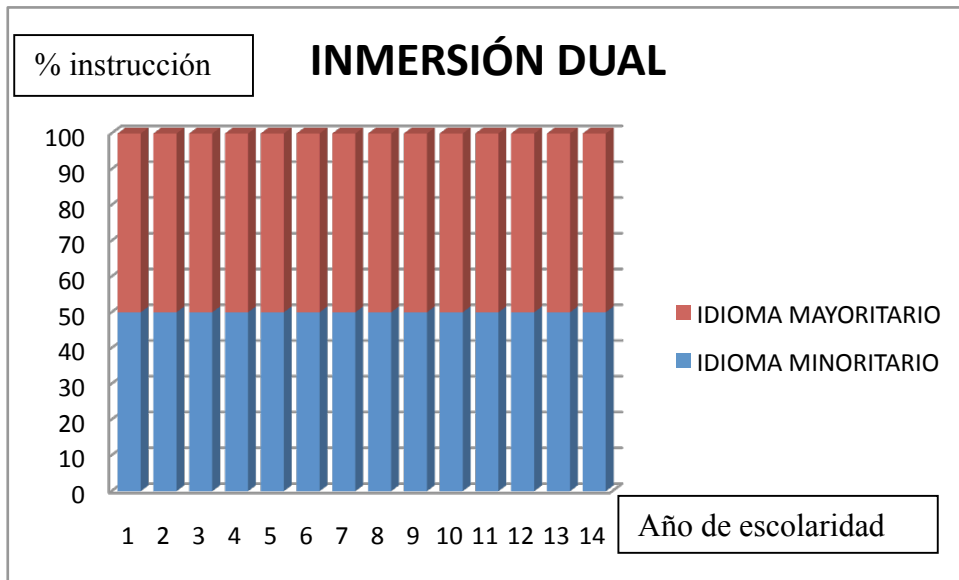


Figura 2: Modelo de Instrucción en primer y segundo idioma en programas de Inmersión Dual

Cuando la población que hace parte del programa en su mayoría es monolingüe en el idioma de la sociedad, es posible encontrar una variación en los programas, similar a la inmersión total. En este caso la variación de los dos programas es simplemente la composición de la población que asiste al programa. En el caso de la inmersión total la población en su mayoría es monolingüe en el idioma de la sociedad, en el caso de la inmersión dual la población es mixta entre los dos idiomas que participan en el programa.

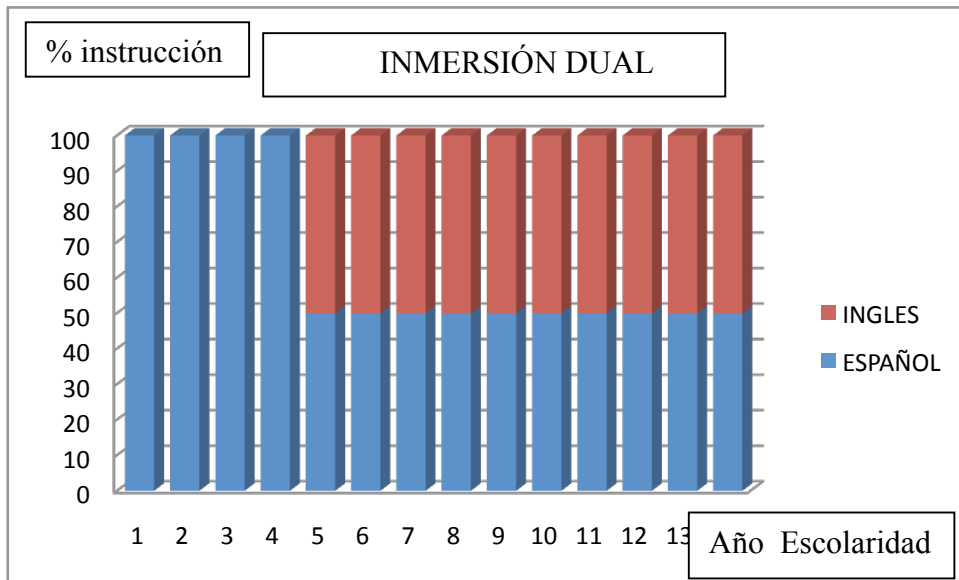


Figura 3: Modelo de Instrucción en primero y segundo idioma en programas de Inmersión Dual

Es importante en estos programas mantener por separado los dos idiomas. Los profesores no deben realizar traducciones para motivar a los estudiantes a desarrollarlos. Sobre la intensidad en el segundo idioma, algunos autores destacan que, aunque lo ideal es obtener al menos una carga horaria del 50% por cada idioma, se puede considerar de inmersión dual con al menos un 33% en el segundo idioma y un 67% en el primer idioma (Gold, 1988; Crawford, 1991, citado en Tokuhamas-Espinosa).

Un aspecto central que diferencia a este programa es la preparación de profesores, se sugiere que sean profesores bilingües, no únicamente monolingües en el idioma que enseñan. Se busca que los profesores tengan certificados de enseñanza en un segundo idioma, y merece especial atención el trabajo de grupo frente al objetivo de generar individuos bilingües (Fregel,2001).

Los programas de mantenimiento del lenguaje ancestral tienen más relación con los programas dirigidos a poblaciones minoritarias como el caso de la indígena en Ecuador. El

objetivo es promover y valorar una cultura minoritaria. En la mayoría de los casos, el idioma mayoritario estará presente en el currículo y los porcentajes en el segundo idioma pueden ser variables desde el 10% hasta 50% (Baker, 2006).

El término lenguaje ancestral es utilizado internacionalmente para referirse a idiomas de minorías indígenas; puede también incluirse en este término a alumnos provenientes de otros contextos. Un ejemplo de este tipo de población en Estados Unidos son los individuos que provienen de un hogar que no habla inglés que entienden y podrían hablar otro idioma diferente al inglés, pero no se pueden considerar indígenas, como las poblaciones judías. Aunque estas familias tienen la opción de enviar a sus hijos a los programas regulares de educación, consideran parte de su cultura el idioma que es parte del programa, el idioma es valorado por estas familias (Baker, 2006).

Modelos de mantenimiento y enriquecimiento dentro de la cultura dominante se refieren a los programas bilingües diseñados para mayorías lingüísticas que son previamente bilingües; dentro de este modelo pueden ubicarse los colegios internacionales y el modelo de educación europeo. Estos programas tienen el objetivo de promover el bilingüismo y multilingüismo mediante la incorporación de los idiomas mayoritarios de la sociedad. En estos programas, parte del contenido curricular se aprende a través del segundo idioma. El aprendizaje está integrado en lenguaje y contenido (Baker, 2006).

En los modelos de escuelas internacionales, el currículo tiende a estar relacionado con el de Estados Unidos o Gran Bretaña (Baker, 2006). En algunos casos el segundo idioma, que puede recibirse durante aproximadamente 12 años, se transmite no únicamente como materia y puede observarse en todas las áreas del currículo (Tokuhama-Espinosa, 2001). En este modelo, generalmente las escuelas valoran y aplauden la diversidad cultural de los estudiantes que forman parte del programa. Si la escuela es multilingüe, se podrán reconocer algunas visibles señales de

los lenguajes que el colegio reconoce como importantes (Tokuhama-Espinosa, 2001). En su mayoría, los idiomas enseñados tienen un alto prestigio internacional (Baker, 2006).

En el modelo de educación europeo, se obtienen beneficios de bilingüismo y multilingüismo en los estudiantes gracias a la integración de varias nacionalidades dentro de la población que integra el programa. Pueden llegar a tener hasta 11 diferentes secciones que reflejan los idiomas nativos de sus estudiantes. Los más pequeños reciben instrucción en su primer idioma y también en el segundo idioma. Los más grandes toman clases en su primer idioma, y parte a través de un segundo idioma. Este idioma puede ser inglés, francés o alemán, y los instructores son nativo-hablantes del idioma (Baker, 2006).

Hugo Baetens Beardsmore introdujo el concepto del modelo de escuela europea en 1993, que consiste en nueve escuelas a las que asisten alrededor de 12.000 estudiantes. La principal, ubicada en Bélgica con 3.000 estudiantes, tiene sub-secciones en ocho idiomas oficiales de la Comunidad Económica Europea. La filosofía de la escuela no es únicamente obtener alfabetización en el idioma nativo del alumno, sino también se requiere desarrollar un segundo y un tercer idioma, con la opción de un cuarto. Se enfatiza en la importancia de la claridad del pensamiento en el primer idioma para el correcto desarrollo de un ambiente multilingüe (Tokuhama-Espinosa, 2001).

La Inmersión Bilingüe.

La inmersión difiere de los dos programas antes mencionados en la composición de la población que hace parte del programa; son en su mayoría monolingües en el idioma de la sociedad. Los programas definidos como de inmersión por Genesse (s.f.) tenían tres objetivos primordiales en sus etapas iniciales : 1) Promover estudiantes competentes en destrezas orales, de lectura y escritura en el segundo idioma; 2) Alcanzar normales desempeños académicos dentro

del currículo establecido, incluyendo el primer idioma, y 3) Apreciar el lenguaje y la cultura relacionada con el segundo idioma.

Para Cummins (2008), el término educación de inmersión surge en Canadá durante 1960, para describir programas innovadores en los que el francés era utilizado inicialmente como medio de instrucción para los primeros años de escolaridad en alumnos cuyo idioma nativo era el inglés.

Los programas de inmersión, como están conceptualizados por la comunidad de investigación educativa, son aquellas formas de educación bilingüe que involucran a los estudiantes en un ambiente de instrucción en un segundo idioma durante el 50% al 100% de la jornada de instrucción con el objetivo de desarrollar fluidez y alfabetización en dos idiomas (Cummins, 2008, p.8, traducido por la autora).

Dos variables distinguen a esta modalidad de educación bilingüe: la edad de inicio y la distribución diferencial de las dos lenguas en el currículo. En relación con la edad, se establecieron tres opciones: la inmersión temprana (4-5 años), la inmersión mediana (9-10 años) y la inmersión tardía (a nivel de bachillerato) (Baker, 2006; Cummins, 2000; De, Mejía, 2008).

En relación con la distribución de los idiomas, se implementaron dos modalidades principales: la inmersión total, en la que la interacción pedagógica se llevaba a cabo en el segundo idioma, desde preescolar hasta segundo grado de primaria; a partir del segundo grado y hasta quinto. Progresivamente se incrementaba el contacto con el primer idioma. Otra modalidad fue la inmersión parcial en la que la inmersión en el segundo idioma a través de preescolar y primaria se acercaba al 50% (Baker, 2006, De Mejía, 2008, Cummins, 2000).

En las figuras adjuntas es posible identificar claramente el porcentaje de instrucción por modalidad identificados por De Mejía (2008):

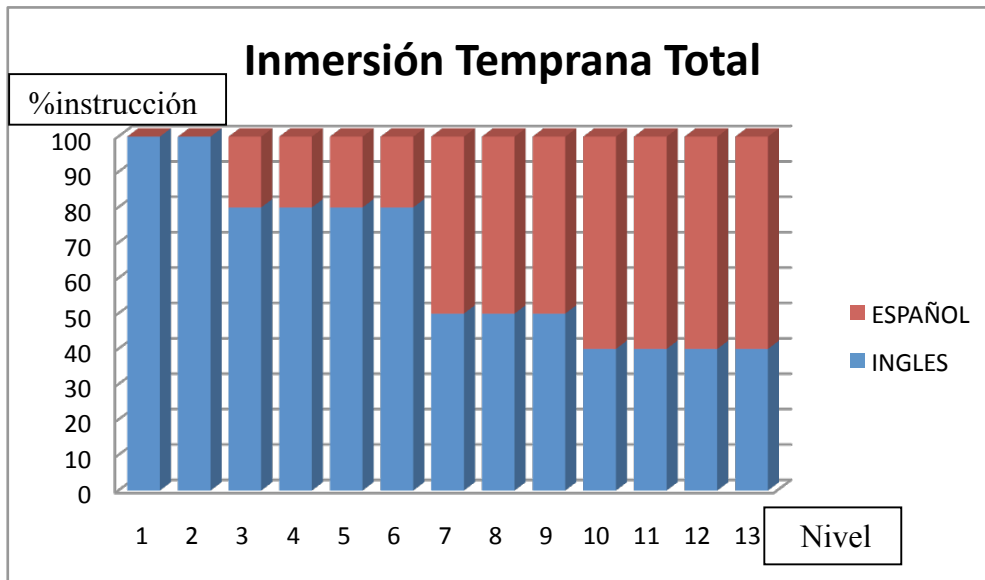


Figura 4: Extracto de gráfico citado en De Mejía (2008), p.32

Existen varios autores que mencionan que uno de los requisitos básicos para denominar programas de inmersión es el porcentaje de instrucción en segundo idioma. De Mejía (2008) sugiere como modelo ideal mínimo el 50% de instrucción en segundo idioma para denominarlos programas de inmersión, sin embargo, autores como Baker (2006) mencionan que también pueden considerarse programas de inmersión los que se acercan al 50% y que hay algunos factores adicionales que deben considerarse.

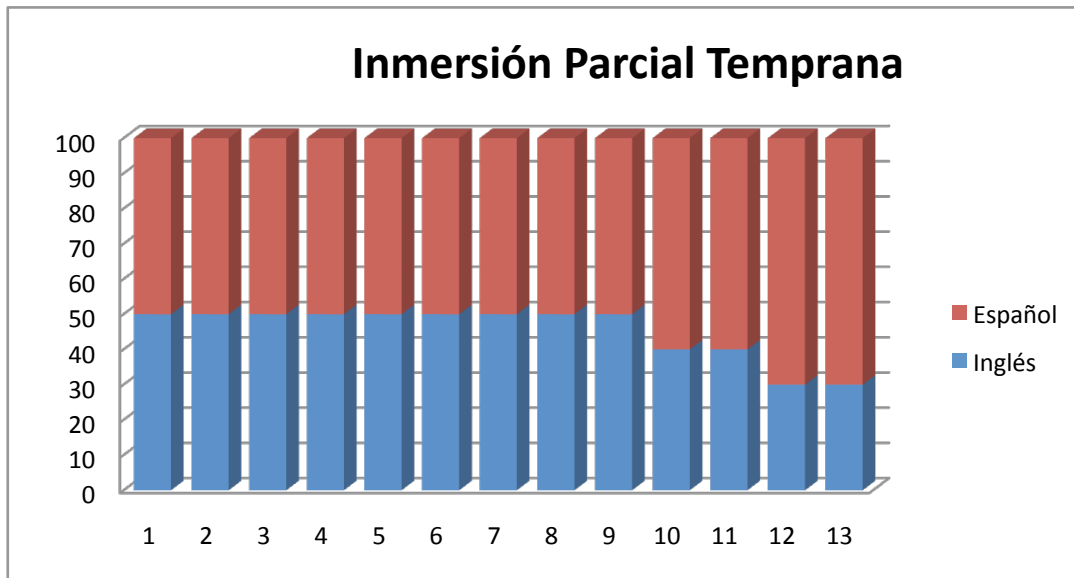


Figura 5: Gráfico citado en De Mejía, 2008, p.33

En algunos programas de inmersión, la instrucción en el segundo idioma se realiza desde el cuarto año de escolaridad, al contrario del programa de inmersión temprana total, este inicia la instrucción en el segundo idioma con una intensidad mayor durante tres años y luego se reduce hasta cerca del 50%.

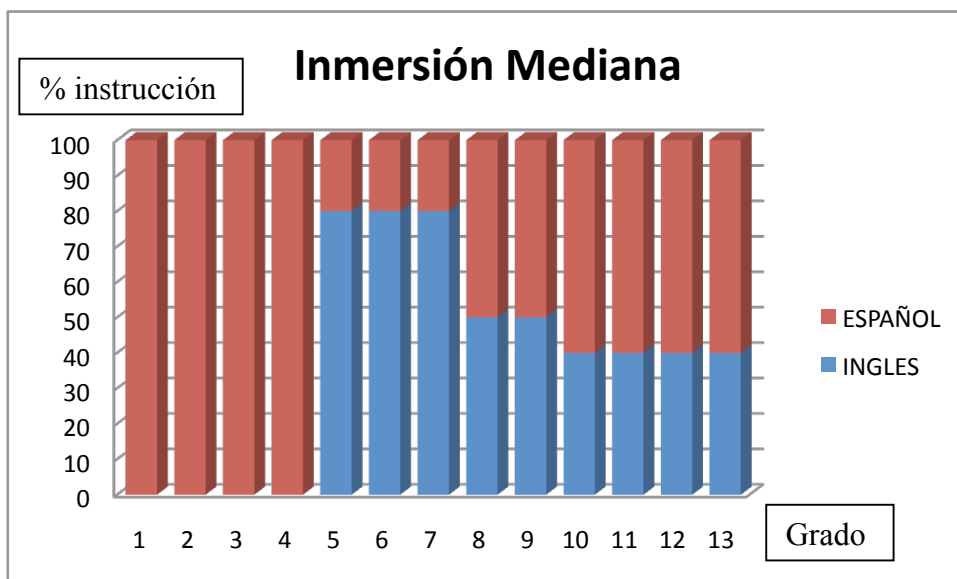


Figura 6: Gráfico citado en De Mejía, 2008 p.33

En otros programas la instrucción en el segundo idioma es tardía, sin embargo, la intensidad de la instrucción en segundo idioma es intensa durante los últimos años de escolaridad.

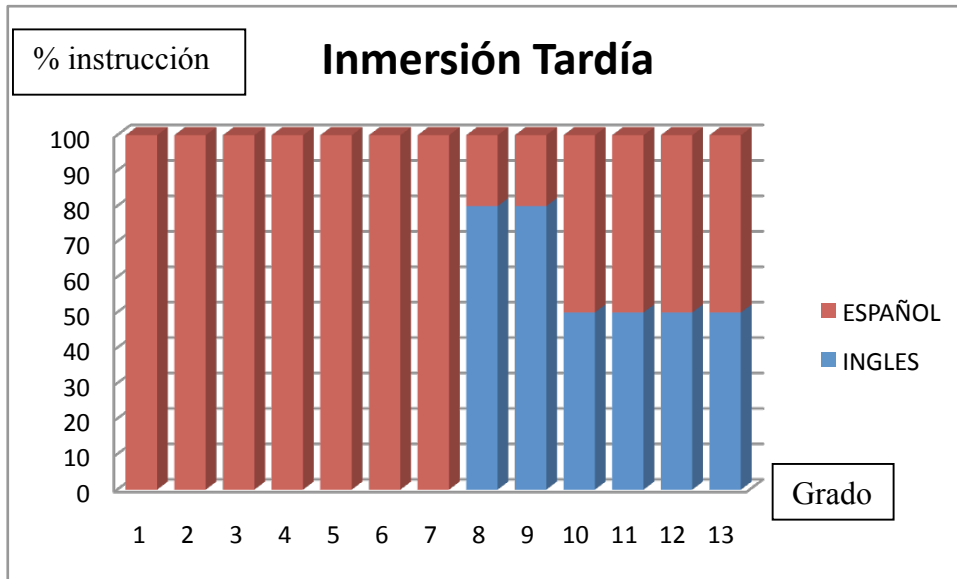


Figura 7: citada en De Mejía, 2008, p.33

Johnson y Swain (1997) describen ocho características fundamentales que deben estar presentes dentro de los programas considerados de inmersión; posteriormente, Swain, en 2005 realizó un alcance sobre la vigencia de estas características entre los programas considerados de inmersión y encontró las siguientes variaciones a sus observaciones iniciales:

Tabla 6: Principales Características del Prototipo de Programa de Inmersión

Principales características de los programas de inmersión identificados por Johnson y Swain en 1997	Observaciones realizadas en 2005	Características que reflejan las nuevas realidades observadas
1. L2 es un medio de instrucción	L2 no es siempre el L2 de los estudiantes, para muchos inmigrantes puede ser su tercer idioma	Debe darse en el lenguaje nativo soporte adicional

2. El currículo de inmersión es equivalente al currículo local	Este principio se mantiene	No hay cambios
3. Soporte adicional existe para el primer idioma	Esto ha cambiado dramáticamente con la influencia de inmigrantes, por no tener profesores en idiomas minoritarios	3. Soporte adicional se requiere en el primer idioma, a todos los estudiantes
4. El programa promueve el bilingüismo aditivo	En el bilingüismo sustractivo, Las destrezas en L2 se desarrollan, a costa de L1. Necesitamos evitar esto	4. No hay cambio
5. Exposición al L2 está concentrada principalmente en el aula escolar	Todavía cierto	5. Exposición a L2 está concentrada principalmente en el aula escolar
6. Los estudiantes ingresan con similares (limitadas) destrezas en el idioma de inmersión	Usualmente el lenguaje de inmersión es nuevo para todos los estudiantes	Los estudiantes entran con similares niveles de destreza en el lenguaje de inmersión.
7. Los profesores son bilingües	Los profesores no son inevitablemente multilingües, y no pueden hablar algunos lenguajes minoritarios que son parte de la clase	No hay cambios
8. La cultura de clase es la de la comunidad local	En centros urbanos se evidencian múltiples y diversas comunidades	La cultura de clase se necesita reconocer las varias culturas de múltiples comunidades de inmigrantes a los que algunos de sus estudiantes pertenecen

Nota: Extracto de la Tabla citada en Swain y Lapkin, 2005, p.172, traducido por la autora).

Las características planteadas por Johnson y Swain (1997) se constituyen como piedra angular para la definición de un programa de inmersión. Las observaciones de 2005 de Swain

ratifican la vigencia de estas características al señalar la importancia que tiene el primer idioma y la necesidad de verificar su correcto desarrollo para lograr buenos resultados.

Baker (2006) señala que existen características que pueden variar dentro de los programas, de acuerdo con el contexto en el que el programa se desarrolla, los recursos y objetivos:

- 1) El grado en el que se introduce la inmersión.
- 2) El nivel de la inmersión, total o parcial.
- 3) La cantidad horaria asignada al primero y segundo idioma en actividades definidas como de aprendizaje basado en contenidos.
- 4) La continuidad de preescolar a secundaria y ocasionalmente desde secundaria hacia la educación superior.
- 5) La cantidad de soporte en el idioma dado a estudiantes que están transfiriéndose del primero al segundo idioma, así como también el entrenamiento de los profesores para dar soporte en este proceso.
- 6) Cantidad de recursos que se utilizan en el primero y segundo idioma y el entrenamiento en su correcto manejo por parte del profesor.
- 7) El compromiso de los estudiantes, profesores y administrativos en el proceso de inmersión.
- 8) La actitud de los estudiantes hacia el segundo idioma y su cultura.
- 9) El estatus del segundo idioma.
- 10) Las concepciones de resultados exitosos en un programa de inmersión.

Para Tokuhama-Espinosa (2001), aunque existen varios programas de educación bilingüe, una característica común para que sean exitosos es la separación entre los dos idiomas en horas de clases (en tiempo), espacio físico (ambientes de enseñanza separados) y persona (profesores

independientes). En todos estos modelos el profesor debe estar preparado para manejar estudiantes con diferentes idiomas para garantizar el éxito del programa. Sin embargo, autores como De Mejía (1999) abogan por el uso selectivo del cambio de código, particularmente al inicio de los programas de educación bilingüe. Consideran importante tomar en cuenta el conocimiento que traen los alumnos en el primer idioma como puente facilitador para el aprendizaje del segundo idioma (De Mejía, 2008).

El Centro de Estudios de Lenguaje de la Universidad de Calgary (2006), en un estudio sobre las diferentes investigaciones en el campo de la enseñanza del segundo idioma, concluía que cuando los programas educativos bilingües de inmersión están desarrollados adecuadamente pueden reflejar los siguientes beneficios:

1. La exposición al segundo idioma puede: realzar la complejidad de la sintaxis utilizada en el primer idioma; realzar destrezas del lenguaje como estrategias narrativas, lectura, destrezas de escritura y alfabetización en el primer idioma, vocabulario; realzar destrezas no lingüísticas como el pensamiento divergente, destrezas metalingüísticas, la actitud hacia otros, puntajes matemáticos.
2. Adquirir conocimiento en un segundo idioma no impide la habilidad de acceder al conocimiento en el segundo idioma.
3. Efectos negativos del segundo idioma en el primer idioma, como pérdida del acento o menor acceso al conocimiento en el primer idioma, no ocurren cuando se implementan adecuadamente los programas (The Language Research Centre of the University of Calgary, 2006 p.5).

El informe de la Universidad de Calgary (2006) también señala como un elemento fundamental el porcentaje de la instrucción recibida en el segundo idioma, cuando se trata de lograr resultados reales: “Cuando los niños reciben más del 50% de la instrucción en el segundo

idioma, hay una clara diferencia en el perfil de los resultados obtenidos a diferencia de los estudiantes que reciben solamente un 5% o 10%" (Universidad de Calgary, 2006, citado en Revista Infancia en Europa p.9).

En evaluaciones realizadas a los programas de inmersión se ha encontrado que la transferencia de conocimientos del primer idioma al segundo idioma es más efectiva cuando la exposición al segundo idioma es adecuada, la motivación para aprender existe y además la estructura escolar y el ambiente del individuo apoyan el proceso (Universidad de Calgary, 2006 citado en revista infancia en Europa).

Los resultados de estas evaluaciones sugieren que el desarrollo académico en el primer y segundo idioma está conectado y, por lo tanto, los estudiantes deben ser animados a progresar en los dos idiomas. La utilización de programas de aprendizaje basado en contenidos utilizados en los programas de inmersión ha resultado beneficiosa (Takala, S. citado en A Reveiw of the Literature on Second Language Learning, 2006).

Para Baker (2006), la efectividad de los programas de inmersión bilingües está ampliamente estudiada por autores como Genesse (1983,1984,1987); Swain & Johnson (1997); Lasagabaster (2001), y Coursy (2002) citados en Genesse (s.f). Los resultados han probado ser exitosos en lo académico y aparecen ventajas lingüísticas si el programa se estructura adecuadamente. Baker sugiere que la mayoría de estudiantes de programas de inmersión temprana pueden dominar la segunda lengua alrededor de los 11 años de edad, en los aspectos relacionados con la lectura y la recepción-comprensión del lenguaje. Estos niveles no son tan buenos cuando nos referimos a la producción escrita y oral (Baker, 2006; Swain & Johnson, 1997).

Cummins (s.f.) señala que en los programas de inmersión temprana canadienses los estudiantes ganan fluidez y alfabetización en el segundo idioma, sin afectar a su primer idioma.

Dentro del primer año de recibir el primer idioma como materia, los estudiantes se igualan en casi todos los aspectos relacionados con el primer idioma. Usualmente, al final del 5to grado no existen diferencias entre los exámenes estandarizados de los estudiantes de un programa de inmersión y los estudiantes que asisten a un programa regular.

Genesse (2007) escribió un artículo sobre los resultados de los programas de inmersión canadienses, basado en un estudio profundo efectuado entre 1965 y 1990, cuyo objetivo era analizar sistemáticamente las destrezas de lectura y escritura de estudiantes provenientes de una mayoría lingüística. Se analizaron programas de inmersión temprana y media, se comprobó que los estudiantes que asisten a estos programas adquieren el mismo nivel de competencia que sus pares en programas monolingües, en relación con segundo idioma, este autor manifiesta que existe muy poca evidencia sobre las destrezas en escritura de los alumnos que asisten a programas de inmersión. Sin embargo, la evidencia disponible sugiere que desarrollan similares destrezas de escritura que alumnos que asisten a programas regulares, al menos cuando el primer idioma ha sido introducido en el currículo y cuando los programas proveen un 50% de instrucción en el primer idioma.

Genesse (1976) encontró que los estudiantes de inmersión en Canadá tenían altos niveles de capacidad de producción escrita en el segundo idioma en comparación a los programas de instrucción donde el segundo idioma se da como materia (Genesse, 2007, p.2) agrega finalmente que existe poca información sobre los resultados en escritura, puesto que las pruebas estandarizadas utilizadas no suelen incluir lo relacionado con redacción académica en el primer idioma, y es un aspecto que debe ser evaluado con más detalle.

A manera de conclusión, el presente estudio resume los 10 modelos principales de educación bilingüe analizados por Skutnabb-Kangas (2000). Dentro de estos modelos se destacan cuatro programas que, adecuadamente implementados, cumplen con el objetivo de

generar en los individuos un bilingüismo aditivo y funcional estos programas son: inmersión, inmersión dual, programas de enriquecimiento del idioma y modelos de mantenimiento del lenguaje ancestral. Después de explorar con detalle estos modelos, el estudio propone como un modelo exitoso en poblaciones monolingües en el idioma de la sociedad a los programas de inmersión bilingüe, se sugiere este tipo de programa para utilizarlo en instituciones ecuatorianas.

Marco Conceptual del Tema.

La educación bilingüe es un sistema ampliamente difundido en la actualidad; aunque este tipo de estructura no es nuevo, existen algunas variaciones en la forma de estructurar programas considerados bilingües en las últimas décadas (Baker, 2006). Los postulados de Baker (2006) sobre modelos educativos y sus características se constituyen en la base conceptual del estudio, por considerarlo una fuente de referencia primaria dentro del ámbito del bilingüismo, sus características, resultados y perspectivas. Dentro de los planteamientos propuestos por Baker (2006), la clasificación de Skutnabb-Kangas (2000), brinda un marco de referencia muy concreto y específico sobre las características que deben cumplir las dos instituciones estudiadas para considerarse programas de inmersión.

En el Ecuador existe gran oferta y demanda por programas bilingües; sin embargo, se cuenta con poca información sobre las características individuales de cada programa y su relación con programas similares en otros países con contextos similares. Anne Marie de Mejía (2008) sugiere que los programas de inmersión han tenido buenos resultados en Colombia, pero que han experimentado algunas variaciones en relación con los programas desarrollados en Canadá. Estas diferencias, para De Mejía (2008), están justificadas porque se trata de diferentes contextos lingüísticos y socioculturales.

Este estudio propone, después de analizar la literatura propuesta, a la inmersión como un programa adecuado para ser implementado en el contexto ecuatoriano para lograr un bilingüismo aditivo y funcional. El estudio define el bilingüismo aditivo como:

La noción de bilingüismo aditivo, formulada por primera vez por Lambert (1974), se refiere a los resultados cognitivos positivos asociados con el hecho de ser bilingüe. El individuo adquiere o aprende una segunda lengua, o una lengua extranjera, sin que ésta tenga efectos negativos en el desarrollo de su primera lengua. Se considera que la segunda lengua añade o enriquece la experiencia lingüística del individuo bilingüe, y no reemplaza o sustituye el desarrollo de su primera lengua (Lambert, 1974, citado en Baker, 2006).

Se considera que la inmersión es un programa definido como:

Un programa organizado y planeado que utiliza dos o más lenguas de instrucción. La característica central que define el término programa bilingüe es la utilización del lenguaje para transmitir contenido y no simplemente el idioma como materia. La instrucción bilingüe puede implementarse en cualquier grado o edad del estudiante, desde preescolar hasta la Universidad” (Cummins & Homburger, 2008, citado en Cummins, 2008, p.1).

Autores como De Mejía (2005) sugieren que los programas de inmersión están diseñados para atender las necesidades de una mayoría de la sociedad monolingüe, con el objetivo de promover destrezas en dos idiomas. La enseñanza de contenidos, a través del segundo idioma como el inglés, no afecta a la calidad de la instrucción en los casos estudiados por esta autora en Latinoamérica.

Existen dos variaciones principales en estos programas: la edad de inicio y la distribución diferencial de las dos lenguas a lo largo del currículo. En relación con la edad, se establecieron

tres opciones: la inmersión temprana (4-5 años), la inmersión mediana (9-10 años) y la inmersión tardía (a nivel de bachillerato) (Baker, 2006; Cummins, 2000; De, Mejía, 2008).

En relación con la distribución de los idiomas se proponen dos modalidades posibles: la inmersión total, en la que la interacción pedagógica se lleva a cabo en el segundo idioma, desde preescolar hasta segundo grado de primaria; a partir del segundo grado y hasta quinto, progresivamente se incrementaba el contacto con el primer idioma. Otra modalidad es la inmersión parcial, en la que la inmersión en el segundo idioma a través de preescolar y primaria, se acercaba al 50% (Baker, 2006, De Mejía, 2008, Cummins, 2000).

El estudio busca explorar dos estructuras bilingües en Ecuador y su relación con los programas de inmersión en otros países. Se busca conocer si los programas estudiados pueden considerarse de inmersión y a cuál sub-clasificación de inmersión corresponde cada programa. Finalmente, se trata de comprobar si las dos estructuras estudiadas desarrollan un bilingüismo aditivo en sus estudiantes. Mediante la utilización de una prueba estandarizada se busca comprobar si cumplen con la premisa de no afectar el primer idioma y lograr un nivel de desarrollo avanzado en el segundo idioma. Se analizará una muestra de 6to año de educación general básica (final de la primaria).

Se Adjunta un gráfico explicativo sobre la organización conceptual de este trabajo.

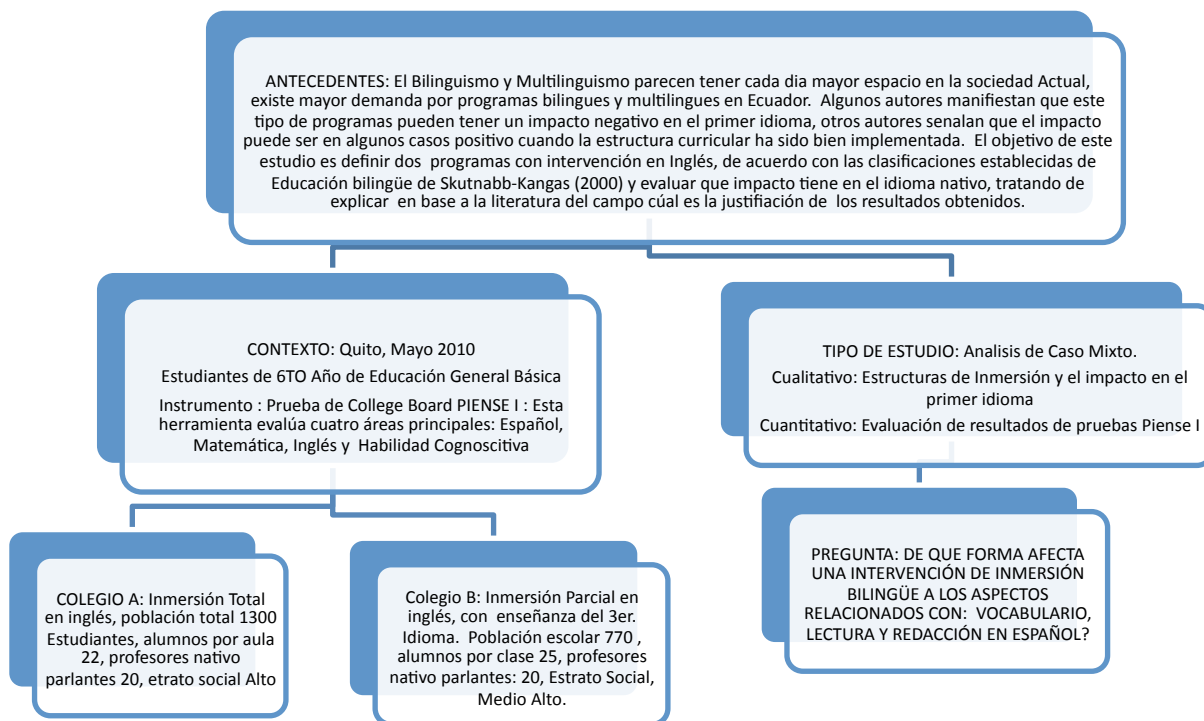


Figura 8: Mapa Conceptual del Estudio

En este capítulo se resumen los argumentos teóricos que fundamentan este estudio, se describen los aspectos centrales que la literatura señala que deben considerarse en modelos de educación bilingüe y sus características principales. El siguiente capítulo resume el marco teórico que sostiene la metodología utilizada, la justificación de los principios que fundamentan el diseño del estudio, sus características y limitaciones.

III. Metodología

Introducción a la Metodología.

Para Krathwohl (1998) la investigación es un acto creativo, no debe confinarse el pensamiento hacia un enfoque de determinada metodología. Los investigadores creativos combinan elementos de las técnicas de investigación en la forma que prefieren para darle sentido a su estudio desde la perspectiva que desean transmitir. Sus únicos límites son su propia imaginación y la necesidad de presentar los datos de forma convincente.

La pregunta de investigación que se desea contestar es el único elemento definitorio de la metodología utilizada. Desde esta perspectiva se considera, entonces, la utilización del modelo metodológico del análisis de caso como el adecuado para estudiar dos instituciones de forma individual. A través de este modelo es posible entender y estudiar con claridad cómo funcionan dos estructuras curriculares de inglés diferentes, pues permite realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de tipo transversal de las dos estructuras estudiadas.

Para Krathwol (1998), un análisis de caso se define como una metodología de investigación que provee descripciones de un caso, de un grupo, de una situación o de un evento. Los estudios de caso usualmente se inician con un objetivo de interés, pero están abiertos a cambios resultados de datos significativos producto de la observación realizada. Este trabajo efectúa dos acercamientos diferentes de análisis: cualitativo y cuantitativo.

Para McMillan y Schumacher (2001), el estudio cualitativo está basado en una filosofía constructivista, en la cual la realidad es multifacética e interactiva, producto de las experiencias sociales compartidas. El estudio cualitativo considera que la realidad es producto de una construcción social, los grupos de individuos, personas, objetos o procesos interactúan para obtener determinado resultado y les asignan desde su perspectiva un significado. En este tipo de estudio es importante que se determine el propósito, en este caso se trata de describir dos

estructuras de inmersión en inglés de la ciudad de Quito, y entender desde la perspectiva de los directivos que hacen parte del programa y sus libros institucionales, las características principales de dos programas de inmersión en la ciudad de Quito, sus similitudes y diferencias.

Para McMillan y Schumacher (2001), el investigador en un estudio cualitativo escoge un tema, bajo el supuesto de que el análisis de los datos se concentra específicamente en un fenómeno estudiado, para profundizar sobre el tema y conocerlo. El presente trabajo busca entender en detalle las características de dos programas de inmersión bilingüe en inglés y español en la ciudad de Quito Ecuador, se busca profundizar en las características de cada programa para relacionarlo con aquellas observadas por Johnson y Swain (1997) para definir programas de inmersión.

En la segunda parte de esta investigación se incluye un análisis cuantitativo. Para McMillan y Schumacher (2001), los estudios cuantitativos involucran la selección de participantes, procedimientos de recolección de datos y procedimientos de evaluación de resultados, con el objetivo de responder con credibilidad la pregunta de investigación. El objetivo es presentar resultados veraces y objetivos sobre el fenómeno estudiado. En esta investigación, la sección cuantitativa busca conocer si existen o no destrezas de bilingüismo aditivo en los estudiantes de sexto año de básica de las dos instituciones estudiadas.

El objetivo de la metodología utilizada es el utilizar herramientas cualitativas y cuantitativas que permitan observar con claridad las características y singularidades de dos programas de inmersión en inglés y español de la ciudad de Quito.

El análisis cualitativo.

El objetivo de un estudio cualitativo debe ser responder con credibilidad a una pregunta (McMillan y Schumacher, 2001). En el presente estudio se busca responder con credibilidad a la

pregunta: ¿Cómo cumplen dos instituciones bilingües en inglés y español con el objetivo de generar destrezas de bilingüismo aditivo en los estudiantes del sexto año de básica?

Con este objetivo se diseñó una herramienta de entrevista abierta para conocer las apreciaciones de los directivos de primaria y los profesores dirigentes de las clases evaluadas, en esta sección consta el desarrollo de esa entrevista y se analizan sus respuestas. Adicionalmente, se incluye la información recopilada de los libros institucionales de los colegios participantes para completar los elementos necesarios para el análisis.

En este análisis se describen las apreciaciones institucionales sobre las características de los programas que se aplican en dos instituciones bilingües de la ciudad de Quito. Se realizan entrevistas abiertas a informantes clave, en este caso los directores de primaria de las dos instituciones estudiadas y dos profesores dirigentes de las clases evaluadas. Se mencionan, además, sus propias definiciones sobre los programas: Misión, Visión, Objetivos, Población Docente, Población del Programa y Malla Curricular. El objetivo es interpretar si estas instituciones pueden clasificarse o no dentro de los programas definidos como de inmersión propuestos por el estudio.

El análisis cuantitativo.

En la segunda parte de este estudio se desea contestar a la pregunta: ¿Hasta qué punto dos instituciones de la ciudad de Quito cumplen con el objetivo de generar individuos con destrezas de bilingüismo aditivo? Con este objetivo se incluye un análisis cuantitativo de los resultados observados en una muestra de 15 estudiantes de sexto año de básica de las dos instituciones estudiadas.

Para McMillan y Schumacher (2001), el objetivo de un estudio cuantitativo es contestar a la pregunta de investigación con credibilidad y evitar que los errores reduzcan la credibilidad de los resultados. Si se diseña adecuadamente pueden eliminarse, o al menos reducirse, las fuentes

de error. No todas las fuentes de error pueden reducirse o controlarse completamente en un estudio; sin embargo, existen formas para minimizar sus influencias.

Filosofía del Investigador: Sesgo del Investigador.

Este estudio considera que los programas de educación bilingüe tienen muchos beneficios para los estudiantes, ya que promueven la mentalidad abierta y la conciencia cultural. Esta investigación presenta amplia información sobre los beneficios cognitivos que representa adquirir dos o más idiomas para el individuo. Sin embargo, no es una tarea fácil el obtener todos los beneficios relacionados con este objetivo. Existen muchos factores adicionales que pueden tener relación con el aprendizaje de un segundo idioma, como la capacidad individual, la motivación, la exposición al segundo idioma y el género (Tokuhama-Espinosa, 2001; 2003).

Si bien algunos autores, como Baker (2006), Genesse (2008) y Johnson y Swain (1997) señalan que los programas de inmersión en Canadá han sido exitosos en promover destrezas en dos idiomas (bilingüismo aditivo), otros autores, como De Mejía (2008), Spezzini (2004) y Ochoa (2005) encontraron que en Latinoamérica puede encontrarse otro tipo de resultados y los programas pueden no ser tan exitosos.

La autora del estudio es madre de familia de una institución bilingüe de inmersión parcial y considera a la educación bilingüe como un modelo adecuado para implementarse dentro de todo el sistema educativo escolar ecuatoriano. Durante el proceso de elaboración de este estudio la autora realizó prácticas y observaciones dentro de un colegio de inmersión total.

El presente estudio reconoce a los programas de inmersión como una alternativa que puede tener buenos resultados dentro del contexto ecuatoriano, y los propone como una estrategia adecuada dentro del contexto ecuatoriano. El investigador busca comprobar que las instituciones estudiadas pueden ser consideradas programas de inmersión, de acuerdo con las características planteadas por Johnson y Swain (1997).

Marco Teórico.

McMillan y Schumacher (2001) proponen que las investigaciones en educación no siempre son absolutas entre un análisis cuantitativo o cualitativo. Los investigadores especializados pueden combinar herramientas cualitativas y cuantitativas para conocer y entender mejor el fenómeno estudiado.

La metodología que se aplica en este trabajo combina las técnicas cualitativa y cuantitativa en una estructura definida como un análisis de caso de dos instituciones diferentes. Para McMillan y Schumacher (2001), este tipo de metodología permite analizar un sistema delimitado o un caso en detalle, y es posible emplear varias fuentes de información sobre lo estudiado. Los casos pueden ser seleccionados por su singularidad o pueden ser utilizados para ilustrar un tema.

El objetivo es describir la singularidad de dos programas de educación bilingüe en Ecuador, incluyendo sus desempeños académicos en un momento determinado. Sin embargo, McMillan y Schumacher (2001) agregan que una de las limitaciones de seleccionar varias instituciones es que a más casos individuales que se agreguen al estudio, menos profundidad de análisis posible para realizar dentro de cada uno.

Diseñar la sección cuantitativa del estudio involucra seleccionar los participantes, las técnicas de recolección de datos y las técnicas de evaluación de esos datos para obtener resultados. El análisis cuantitativo está definido como de tipo descriptivo no experimental; para McMillan y Schumacher (2001), este tipo de diseño describe alguna situación o relación entre dos variables sin una manipulación directa de las condiciones. En este estudio se evalúan los resultados puntuales de los alumnos de sexto año de básica, sin ninguna manipulación previa, de los alumnos que se presentaron a la prueba. El análisis es descriptivo porque simplemente sirve para caracterizar la situación de los alumnos durante un momento específico. No se relaciona

únicamente con la instrucción recibida, no se realizan comparaciones. El objetivo del estudio cuantitativo debe ser obtener resultados que tengan credibilidad, este factor puede obtenerse cuando potenciales fuentes de error se consideran en el análisis y la investigación propuesta (Schumacher & Mc.Millan, 2001).

Esta investigación evaluará las destrezas en el manejo del español en los aspectos relacionados con lengua, lectura y redacción, por parte de los alumnos de sexto de básica de dos instituciones participantes. Se considera el uso de exámenes estandarizados como una forma objetiva de medir las habilidades y conocimientos de los estudiantes, puesto que esta herramienta es utilizada por más de 5.000 instituciones escolares cada año con este objetivo (College Board, 2008). La validez del instrumento seleccionado responde a la trayectoria que tiene como institución la fundación College Board, fundada en 1900, que brinda sus servicios a más de 7 millones de estudiantes con más de 5.000 instituciones afiliadas (College Board 2008).

McMillan y Schumacher (2001) definen a la validez externa de un estudio como la posibilidad de obtener datos que pueden generalizarse sobre las poblaciones estudiadas. En algunos estudios relacionados con la investigación aplicada, es posible obtener generalizaciones. Sin embargo, en este estudio no es posible generalizar estos resultados puesto que se estudian dos poblaciones muy pequeñas.

Estos autores sugieren que la relevancia de un estudio puede ser reflejar o adquirir una nueva o diferente perspectiva sobre un proceso educativo o un sistema de educación, que produzcan reflexiones sobre la forma de afrontar un problema práctico. En el presente estudio se busca reflexionar y observar cómo funcionan dos estructuras de inglés que son parte de un mismo modelo pero con una diferente modalidad. Se busca entender cómo establecen y cumplen con sus objetivos lingüísticos.

Un aspecto relevante en un estudio puede ser adoptar programas identificados desde la investigación de la literatura que tienen gran parecido y determinar sus efectos (Mc.Millan y Schumacher, 2001). Este aspecto tiene relación con lo propuesto porque se busca conocer las características de dos programas de inmersión y describir sus características y similitudes con los programas estudiados por Johnson & Swain (1997) y Skutnabb-Kangas (2000).

McMillan y Schumacher (2001) proponen que una fuente de información muy confiable son los resultados de las pruebas estandarizadas realizadas en los estudiantes de un programa, pues si estas son interpretadas inteligentemente pueden generar información confiable sobre diferentes aspectos. En este estudio se puede determinar con bastante credibilidad si se cumple o no en un momento específico, con el objetivo de generar un bilingüismo aditivo.

Detalles sobre la Naturaleza del Estudio.

El estudio cualitativo es de tipo descriptivo básico, en el cual no es posible probar una teoría, el objetivo está relacionado únicamente con el hecho de descubrir o conocer el funcionamiento de las estructuras tal cual son. El estudio cualitativo básico busca exclusivamente explicar, conocer, entender y predecir un fenómeno social. Comienza con una teoría, un principio básico o una generalización (McMillan y Schumacher, 2001). El estudio cualitativo básico no busca resolver problemas sociales, sin embargo, puede influenciar.

Para Bialystok (2001) la investigación controlada sobre el impacto del bilingüismo en niños requiere que se comparen poblaciones similares en aspectos específicos de desempeño, en ausencia del grupo control ideal, todos los esfuerzos deben procurar asegurar que las experiencias de los dos grupos estudiados de niños sean lo más similares posibles.

Con el objetivo de evaluar poblaciones equivalentes se seleccionaron los estudiantes de sexto grado de básica de dos instituciones estudiadas, sobre el supuesto de que son equivalentes en cuanto a sus destrezas cognitivas, dentro de un rango de variación normal.

“Es imperativo que se compruebe que los dos grupos se encuentran en similares niveles cognitivos y etapas de desarrollo” (Bialystok, 2001, p.9).

En el análisis cuantitativo se busca complementar la información sobre lo que sucede en los desempeños de los alumnos de las instituciones estudiadas. El objetivo es igualmente describir la situación en el momento específico de la toma de las pruebas. Se define como un estudio cualitativo de tipo no experimental y descriptivo.

Análisis cuantitativo.

El diseño del análisis cuantitativo es de tipo descriptivo, es decir, describe un fenómeno existente mediante la utilización de números que caracterizan individuos o al grupo. El propósito de este tipo de diseño es describir una situación tal cual es (Mc.Millan y Schumacher, 2001).

Diseño de las Muestras.

Uno de los primeros pasos en el diseño de un estudio es la selección de las muestras, definidos por Mc.Millan y Schumacher (2001) como los individuos que participan en un estudio, de los cuales se obtienen los datos. La muestra puede ser seleccionada de un grupo mayor de personas, identificadas como una población. Para Krathwohl (1998), la aplicación sistemática de principios de selección de muestra asegura mayor representatividad al estudio. “Los procedimientos de muestreo son formas de seleccionar un pequeño grupo de una población estudiada que permite a los investigadores hacer inferencias confiables sobre la naturaleza de la población observada” (Krathwohl, 1998, pp.159).

En este estudio la población estudiada serán los alumnos de sexto año de educación general básica de dos colegios de la ciudad de Quito. Krathwohl (1998) sugiere que la unidad utilizada en el planteamiento del problema debe ser la unidad utilizada para la hipótesis, la unidad de muestra, la unidad de análisis y la unidad utilizada para establecer la conclusión. Este autor afirma que la intención al analizar programas no es definir cuán buenos fueron los resultados

individuales, sino que el interés es verificar el desempeño de cada clase como unidad de muestreo, sobre la base de que todos han recibido el mismo tratamiento de forma conjunta y no independientemente.

Se incorporaron criterios para selección de muestra de forma aleatoria simple tomando en cuenta la equivalencia en género de los participantes. Mc.Millan y Schumacher (2001) sugieren que el muestreo simple aleatorio es una técnica utilizada para seleccionar los sujetos de una población con el objetivo de que cada uno tenga la misma probabilidad de ser escogido. Este método se recomienda cuando la población es pequeña.

Este estudio seleccionó 15 participantes de cada colegio, que equivalen a un porcentaje superior al 30% de la población total estudiada. Mc.Millan y Schumacher (2001) sugieren que una muestra pequeña dentro de un análisis exploratorio es aceptable. Para Mc.Millan y Schumacher (2001) la regla general para determinar el tamaño de la muestra en un estudio es obtener un número suficiente de estudiantes para obtener un resultado representativo y responder con credibilidad a la pregunta de estudio. Una pequeña muestra de la población puede representar adecuadamente las características de la población estudiada.

La muestra se determinó a conveniencia en sexto año de básica, por considerar que este es el grado en el cual los alumnos de inmersión ya han recibido instrucción en el primer idioma y no deberían presentarse efectos negativos en este, cuando la estructura curricular está debidamente implementada. Para McMillan y Schumacher (2001), la muestra a conveniencia es un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de que son apropiados o convenientes para ser evaluados. Estos autores también señalan que uno de los factores limitantes de seleccionar a conveniencia una muestra es que la posibilidad de realizar generalizaciones es limitada.

Medidas.

El estudio busca determinar cuál es el nivel de desarrollo del español de los estudiantes de sexto año de básica de dos instituciones bilingües. Se consideran cinco posibles resultados: Muy alto, Alto, Satisfactorio, Bajo y Muy Bajo. Las tres primeras escalas comprueban la hipótesis de que se desarrolla un bilingüismo aditivo. Se analizarán también sus desempeños en inglés para comprobar que también se desarrolla el segundo idioma: las escalas utilizadas son similares: Muy alto, Alto, Satisfactorio, Bajo y Muy Bajo (College Board, 2008). Las tres primeras escalas comprueban la hipótesis de que se desarrolla un bilingüismo aditivo.

Para Mc Millan y Schumacher (2001), existen cuatro escalas diferentes de medición: nominal, ordinal, de intervalos y escalas de ratio. En este estudio la escala de medición utilizada es de intervalos.

Para Mc Millan y Schumacher (2001), en muchos estudios existen muchas puntuaciones diferentes, y si estos resultados no se organizan en relación con los valores, es muy difícil obtener información de estos datos. La forma más simple de organización de puntuaciones que puede utilizarse es la de distribución de frecuencia en intervalos, que indica el número de veces que se obtuvo cada resultado dentro de un intervalo.

Utilizaremos las distribuciones de frecuencia reportadas por College Board de los resultados obtenidos que son discutidas más adelante en la sección Instrumentos. El objetivo de la sección cuantitativa de este estudio, es complementar la información existente sobre las dos instituciones estudiadas, no son comparables simplemente descriptivas sobre los resultados propios de cada programa.

Procedimiento de Recolección de Datos.

Participantes del Análisis Cualitativo.

Colegio A

El colegio A está ubicado en las afueras de la ciudad de Quito, en una zona considerada residencial y de alta plusvalía. Está definida como una institución privada, bilingüe fue fundada en 1995. Cuenta con la afiliación a una reconocida Universidad de la ciudad de Quito, con una trayectoria de más de 20 años en educación en el país; está acreditado por instituciones a nivel internacional como SACS-SACI y el programa Advanced Placement.

El colegio cuenta en la actualidad con más de 1300 estudiantes, provenientes de un estrato socio-económico alto y medio alto. La mayoría de la población estudiantil ingresa a la escolaridad con similares niveles de desarrollo del segundo idioma, en su mayoría son monolingües en el idioma de la sociedad (español).

La invitación a participar dentro del estudio se realizó a gracias al programa de observaciones de la Maestría de la USFQ, el cual permite la observación de clases y la interacción con los docentes y directivos del colegio.

Colegio B

El colegio B está ubicado en la Zona Norte de la ciudad de Quito, se fundó en 1973 bajo la administración de una fundación privada, sin fines de lucro. Los miembros fundadores pertenecían a una comunidad religiosa extranjera residente en el país. El objetivo principal fue fundar un colegio con una educación basada en la búsqueda constante de la excelencia académica que abriera sus puertas a la juventud sin distinción de nacionalidad, raza o credo religioso, y que en el marco de un concepto educativo laico, desarrollara estudios de tercer idioma incorporando los valores culturales de la comunidad anfitriona, destinados a una mejor comprensión de esta cultura.

Está definido como bilingüe con enseñanza de un tercer idioma. El colegio cuenta con las certificaciones del Programa de Bachillerato Internacional en todos sus programas y la acreditación de SACS-ASCI.

El colegio B cuenta con 650 alumnos de diferentes orígenes y contextos económicos y sociales. Aproximadamente un 10% de la población es de origen extranjero pero no son nativos parlantes de inglés. Las familias que hacen parte del programa valoran los idiomas pero la mayoría no son bilingües en inglés. En el caso del Colegio B, la invitación se realiza por la gestión realizada por la autora de este estudio ante los miembros de la fundación Directiva del Colegio.

Estrategias de Recolección de Datos del Análisis Cualitativo.

Para la recolección de los datos necesarios se consultaron los libros institucionales de cada colegio, así como sus páginas electrónicas institucionales. Para McMillan y Schumacher (2001), los documentos institucionales describen las funciones y valores de cada institución, son una fuente que provee detalles sobre el tipo de liderazgo y sobre la estructura estudiada.

En segunda instancia, se incluyen 4 entrevistas abiertas con dos directores de primaria de las instituciones estudiadas y los profesores dirigentes de los grados evaluados, que se adjuntan en los anexos de este documento. Para McMillan y Schumacher (2001), las entrevistas que se incluyen dentro de un análisis cualitativo pueden tener varias formas: la entrevista de conversación informal, el enfoque de entrevista con guía de temas y la entrevista estructurada abierta y cerrada. Estas estructuras pueden variar en su nivel de estructura y planeación y la comparabilidad en las respuestas recibidas para el análisis de datos. Este estudio seleccionó como herramienta una entrevista de conversación informal con un informante clave, en la cual se incorporan algunas guías de temas que se tratan dentro de la entrevista y se adjuntan como ANEXO A , dentro de este documento.

En la entrevista abierta al informante clave, las preguntas emergen del contexto y se preguntan en el curso natural de los eventos (McMillan y Schumacher, 2001). Existen varios objetivos que se consideran cuando se realizan entrevistas: 1) Obtener las percepciones de

actividades, roles, sentimientos, motivaciones, preocupaciones y pensamientos. 2) Obtener expectativas anteriores o posteriores. 3) Verificar y ampliar la información recolectada de otras fuentes (Mc.Millan y Schumacher, 2001). Estos tres objetivos enfocados a la entrevista diseñada serían:

- 1) Obtener las percepciones, preocupaciones y pensamientos de los directivos de las dos instituciones participantes sobre sus programas curriculares.
- 2) Conocer cuáles son las perspectivas anteriores a la prueba de los directivos.
- 3) Verificar y ampliar la información obtenida en las fuentes institucionales sobre los programas.

Para McMillan y Schumacher (2001), en este tipo de estudios la investigación resulta de la recolección de datos en las situaciones del día a día, interactuando con individuos seleccionados dentro de sus propios contextos. El programa de observaciones de la USFQ, permitía una observación diaria del colegio A, durante 1 año completo y adicionalmente la autora del estudio es madre de familia del colegio B y miembro del consejo directivo del colegio, para lo cual el acceso para autorizaciones y observaciones fue elevado al consejo del colegio. En la parte inicial de este estudio cualitativo se describe y analiza la secuencia en la que se realizó la investigación, se detallan las características de las entrevistas realizadas y la solicitud de aprobaciones necesarias para la recolección de datos. McMillan y Schumacher señalan que los estudios cualitativos buscan comprender las acciones, pensamientos y percepciones de los individuos tanto individual como colectivamente. El investigador interpreta el fenómeno en términos de los significados representan para los individuos estudiados, se trata de conocer cuál es la perspectiva de los protagonistas de cada modelo y sus resultados.

Instrumentos del Análisis Cuantitativo.

La prueba PIENSE I es un programa de pruebas dirigido a medir la habilidad de procesar información y los conocimientos básicos adquiridos por los estudiantes de sexto, séptimo y octavo grados. Esta tiene el objetivo de describir las características académicas e intelectuales de los alumnos. La prueba PIENSE I se desarrolló en la Oficina de Puerto Rico y América Latina del College Board. Algunas de estas pruebas se han realizado en México y en otros países latinoamericanos (College Board, 2008).

College Board es una asociación educativa sin fines de lucro creada en los Estados Unidos en el año 1900. La oficina de Puerto Rico y América Latina se estableció en 1963 con el propósito de ofrecer pruebas específicas desarrolladas en español y adecuadas a las condiciones y necesidades educativas de América Latina (College Board, 2008).

PIENSE I contiene cuatro pruebas que se administran el mismo día. Estas pruebas son: Habilidad Cognoscitiva, Aprovechamiento en Español, Aprovechamiento en Matemáticas y Aprovechamiento en Inglés. La duración de la prueba es de dos horas treinta y cinco minutos. Los evaluadores asignados por College Board observan el fiel cumplimiento del tiempo estipulado. La evaluadora responsable de la toma de las pruebas realizadas para este estudio fue la coordinadora de College Board a la fecha de toma del examen.

La validez y confiabilidad de la prueba utilizada es un elemento fundamental para obtener resultados exitosos. La validez se refiere a la posibilidad de realizar inferencias sobre la base de que los resultados obtenidos en una prueba son razonables y apropiados.

La validez se refiere a la consideración sobre la idoneidad de la forma de medición para realizar inferencias específicas (Mc.Millan & Schumacher, 2001). En este caso la prueba PIENSE I nos brinda resultados objetivos que nos pueden ayudar a contestar la pregunta de si se cumple o no la premisa de generar un bilingüismo aditivo; independientemente del resultado del

estudio, esta prueba ha sido utilizada por muchos colegios en América Latina con la finalidad de evaluar sus desempeños.

Para Mc,Millan y Schumacher (2001), la fiabilidad de un instrumento radica en la consistencia de los resultados de la medición. El objetivo de la fiabilidad de la medición es minimizar la influencia del error en la calificación de los resultados obtenidos. Las pruebas PIENSE I son calificadas directamente por College Board, lo cual garantiza la fiabilidad del instrumento seleccionado.

Toma de las Pruebas.

Las pruebas fueron tomadas en mayo de 2010 y no se reportaron inconvenientes por parte de los examinadores autorizados.

Colegio A: 16 de mayo de 2010; duración: 2 horas 35 minutos; alumnos que se presentaron a la prueba: 18. Hora de inicio: 12h00.

Colegio B: 26 de mayo de 2010; duración: 2 horas 35 minutos; alumnos que presentaron a la prueba: 21. Hora de inicio: 11h00.

Los resultados fueron enviados a las oficinas centrales de College Board en Puerto Rico y fueron presentados a las instituciones participantes en septiembre de 2010.

Procedimiento de Análisis de Datos.

El primer paso para la elaboración de este estudio fue determinar cuáles serían las instituciones participantes; con este objetivo se realizaron entrevistas informales con los directivos de dos colegios de la ciudad de Quito que podrían ser considerados de inmersión. Posteriormente, se solicitó la autorización correspondiente por parte de los directivos de las dos instituciones a participar en un estudio de caso sobre los programas de inmersión en Ecuador.

Durante esta primera etapa también se realizó una petición formal para solicitar a los directivos de primaria de las dos instituciones participantes su apoyo en la realización de las

pruebas, así como también el envío de la documentación correspondiente relacionada con el tema de estudio. Se solicitó de manera expresa el envío de documentos institucionales donde se describieran los siguientes temas: Misión, Visión, Objetivos y Mallas Curriculares.

Adicionalmente, en una entrevista personal se solicitó la información correspondiente al número de alumnos, perfil socio-económico del colegio, y estructura docente, principalmente perfil de profesores (lingüístico) y número de docentes. Durante esta entrevista se realizó el consentimiento informado de las autoridades a participar en este estudio.

El siguiente paso fue obtener por parte de las autoridades la fecha propuesta para realizar la prueba y finalmente una cita para registrar sus apreciaciones sobre los programas institucionales y sus pronósticos sobre los resultados, a manera de entrevista informal.

Para la realización de la prueba se solicitó el apoyo de IDEA (Instituto de Excelencia Académica), un instituto adscrito a la USFQ (Universidad San Francisco de Quito) para obtener el financiamiento requerido para la contratación de las pruebas PIENSE I; una vez aprobado el financiamiento se compraron los materiales y se utilizaron en los dos colegios seleccionados.

La solicitud realizada a los colegios fue participar en un estudio con un paralelo por colegio. Sin embargo, algunos niños faltaron el día de la prueba y se registró un total de 18 niños en el Colegio A y en el Colegio B un total de 21 niños. Ante este hecho la investigadora se vio en la necesidad de determinar una muestra aleatoria de 15 niños por colegio para realizar el análisis de cada uno.

Limitaciones del Estudio.

La validez interna, según Krathwohl (1998), tiene que ver con la capacidad de un estudio para demostrar la relación existente entre dos variables. Para Gove (1976), la validez tiene relación con la capacidad de un argumento de ser justificado o válido. En un estudio cuantitativo la validez interna se refiere a la medida en la cual se han controlado las variables externas que

pueden afectar a los resultados. En este estudio podrían detallarse muchas variables externas, pues el bilingüismo, como antes se explica, tiene muchos factores que pueden incidir en su desarrollo. No fue posible determinar factores como la exposición de los estudiantes al segundo idioma fuera de la institución escolar, la situación lingüística de los padres de los estudiantes y la situación socioeconómica de las familias. Estos factores pueden afectar a los resultados y se constituyen en una explicación rival de lo observado. Por este motivo, no es posible desarrollar generalizaciones sobre los resultados obtenidos, pues estos simplemente constituyen una fuente de información adicional que complementa el estudio cualitativo de cada institución.

Como McMillan y Schumacher (2001) señalan, uno de los problemas que presenta la selección a conveniencia de una muestra es la limitación que implica de poder realizar generalizaciones.

Ellen Byalistok describe así las limitaciones que existen cuando se realiza un estudio sobre bilingüismo:

La investigación sobre bilingüismo probablemente falla en reflejar su diversa realidad, la mayoría de estos resultados refleja una realidad única, de una clase media educada que elige una educación en dos idiomas para sus hijos. A pesar de no desestimar la credibilidad de los resultados obtenidos, este tipo de estudio no permite realizar generalizaciones sobre su aplicabilidad dentro de otros contextos (Byalistok, 2001, pp.9-10).

Se consideran posibles fuentes de variabilidad que pueden afectar a los resultados del estudio: sistemáticas, de error y externas. Dentro de las sistemáticas puede considerarse que existen varios factores que inciden en el desempeño académico que no se refieren únicamente a la estructura escolar. Como se menciona anteriormente, existen aspectos individuales, de motivación y exposición al segundo idioma del estudiante, que no se pueden aislar para ser

analizados independientemente. Es decir, puede que los resultados indiquen una afectación del primer idioma, pero no necesariamente esto implica que la causa sea únicamente el tipo de estructura de cada colegio.

La variación por error puede estar relacionada con la selección de la muestra, aunque se tomaron precauciones para que estas muestras fueran representativas de la población estudiada, existe un margen de error relacionado con la escolaridad de los individuos dentro del sistema, puede que los alumnos incluidos no hayan sido parte de la escolaridad en la institución durante todos los años escolares.

Las variables externas que pueden afectar al estudio están relacionadas con la condición socioeconómica de la población estudiada; aunque se presume que los dos colegios atienden a una población similar, no se realizó una estimación para minimizar el impacto de esta variable y controlarla.

Para McMillan y Schumacher (2001), existen algunos aspectos que pueden afectar a la validez interna de un estudio, que deben describirse y analizarse; junto a cada uno de estos factores se describe cuáles fueron las medidas tomadas para controlar su impacto:

1. ¿El investigador tienen un sesgo acerca de los sujetos estudiados o acerca del fenómeno estudiado? El investigador presume que el impacto de la inmersión es positivo, sin embargo, se puso especial atención en obtener una herramienta objetiva de información como la prueba estandarizada, cuyo diseño es ajeno al investigador y proporciona datos objetivos sobre los estudiantes analizados.
2. ¿Los sujetos estudiados saben que están siendo estudiados?

Los estudiantes que participaron en la prueba no conocían el tipo de estudio realizado, ninguna de las dos muestras había efectuado las pruebas de College Board, sin embargo, estaban expuestos a pruebas estandarizadas de otro tipo como Stanford y Map.

Fueron informados únicamente el día de la prueba de que participarían en un estudio para evaluar su nivel de desempeño.

3. ¿Los estudiantes son honestos en sus respuestas?

La forma en que se toman las pruebas College Board garantiza, en parte, la honestidad de los estudiantes, pues el diseño no permite el plagio de resultados entre los alumnos.

La coordinadora de College Board a la fecha de la toma del examen estuvo presente en las pruebas para garantizar la objetividad de estas.

4. ¿Los grupos pueden no recibir el tratamiento descrito?

Las instituciones estudiadas cuentan con algunos reconocimientos del Ministerio de Educación del Ecuador, por su destacada labor en beneficio de la educación de sus estudiantes, son instituciones acreditadas internacionalmente por sus programas y estructuras. Los datos que fueron entregados al investigador fueron recopilados de los libros institucionales y manuales de la que fueron previamente analizados y estudiados por Fundación del Bachillerato Internacional y SACS (Southern Association of Colleges and Schools).

5. ¿El género puede afectar a los resultados obtenidos?

La información presentada anteriormente indica que el género puede tener influencia en los resultados, sin embargo, las muestras obtenidas fueron equivalentes en género, se analizó un número similar de niños y niñas.

6. ¿Algunos estudiantes pueden retirarse del estudio?

El día de la prueba estuvieron ausentes algunos niños, sin embargo, se obtuvieron muestras similares de cada colegio.

7. ¿El momento del día o el momento en el año escolar en el que se realiza el estudio puede afectar a los resultados?

La prueba fue tomada al mediodía, es una prueba que tiene que ser tomada en un período largo de tiempo y puede tener alguna influencia menor. El examen fue tomado al iniciar el tercer trimestre del año, por lo tanto, no deberían presentarse irregularidades.

Resultados Esperados.

Análisis Cualitativo.

Se espera encontrar que las dos instituciones estudiadas puedan ser definidas como programas de inmersión, según las características descritas para programas de inmersión sugeridas por Johnson y Swain (1997) y que puedan clasificarse dentro de los programas bilingües descritos por Skutnabb-Kangas (2000). En el caso del Colegio A, una inmersión total. En el colegio B habría una inmersión parcial.

Análisis Cuantitativo.

Esta investigación pretende comprobar que las dos instituciones estudiadas generan destrezas de bilingüismo aditivo en sus estudiantes. Al obtener, al menos, un nivel satisfactorio de español y de inglés.

Consideraciones Éticas

Para Mc Millan y Schumacher (2001), la ética generalmente está relacionada con el manejo de creencias sobre lo que es correcto o incorrecto, adecuado o inadecuado, bueno o malo. Naturalmente, no existe consenso sobre lo éticamente correcto en investigación. Sin embargo, se han considerado algunos aspectos éticos con los cuáles el investigador se identifica y garantiza cumplir.

1. El investigador es responsable por la información aquí contenida y por los principios éticos de la información aquí citada.

2. El investigador dio la posibilidad a las estudiantes de participar voluntariamente en el estudio.
3. El investigador fue honesto sobre los planteamientos y objetivos del estudio, así como también con el manejo de la información recibida y la confidencialidad de estas.
4. La información recolectada en este documento contó con la aprobación de las instituciones participantes.
5. El investigador realizó todos los esfuerzos para reducir las malinterpretaciones de la información recibida por parte de las autoridades de las instituciones.
6. Esta investigación reconoce que la información aquí recolectada no puede ser generalizable hacia los programas de inmersión, en Ecuador o en América Latina, simplemente describe dos casos específicos.

Resumen

Esta investigación está diseñada como un análisis de caso de dos instituciones consideradas de inmersión. Se incluye una parte cualitativa que describe cuatro aspectos fundamentales: Misión, Visión, Objetivos y Mallas Curriculares. Se incluye la información otorgada por los colegios sobre la población escolar y docente. Se relacionan estas características con las establecidas por Johnson y Swain (1997) sobre las ocho características básicas de los programas de inmersión.

Dentro de la parte cuantitativa de este estudio se analizan los resultados de las prueba PIENSE I y se busca contestar a la pregunta de si cumplen o no con la premisa de generar un bilingüismo aditivo.

El objetivo final es conocer dos programas de inmersión en inglés de la ciudad de Quito y comprobar que cumplen con el objetivo de generar destrezas de bilingüismo aditivo, con dos programas que corresponden a diferentes clasificaciones de los programas de inmersión.

En el siguiente capítulo se describen los resultados observados en la realización de este estudio, se detallan la misión, visión y objetivos lingüísticos declarados por las dos instituciones participantes y se contrastan las observaciones realizadas en estas instituciones con las características de los programas de inmersión observados por Johnson y Swain (1997). En la parte final del capítulo se mencionan los resultados de las pruebas estandarizadas presentadas por los alumnos que participaron en el estudio, para que dentro de cada descripción del colegio pueda analizarse la efectividad del programa, en relación con sus resultados en términos de idioma, comprobar si existe o no un nivel de desarrollo de los dos idiomas y cuál es este desarrollo.

IV. Análisis de Datos

Introducción

Análisis Cualitativo

En la descripción de la parte metodológica se desarrollan las ventajas que tiene el estudio de caso para entender fenómenos sociales; dentro de este tipo de investigaciones es posible utilizar herramientas tanto cualitativas como cuantitativas. En esta investigación, la sección cualitativa busca responder con credibilidad a la pregunta: ¿Cómo cumplen dos instituciones bilingües en inglés y español con el objetivo de generar individuos bilingües en el sexto año de educación general básica? En esta sección se realizaron consultas específicas a los libros institucionales, páginas electrónicas de los colegios participantes, observaciones realizadas dentro de cada colegio y además se incluyen los testimonios de los directivos de primaria y dos profesores de las instituciones participantes en los que señalan las características de sus programas institucionales.

El objetivo es entender desde la perspectiva de cada institución cómo funciona cada programa, los aspectos más importantes que caracterizan cada modelo y sus objetivos sobre el bilingüismo. Se trata de entender cada estructura desde su realidad única y particular. También se trata de conocer cuáles son las apreciaciones de las instituciones frente a los resultados obtenidos en las pruebas PIENSE I, previamente a la toma de las pruebas.

Análisis Cuantitativo

Se incorpora un pequeño análisis cuantitativo con el objetivo de complementar la información resultante del análisis cualitativo, los datos resultantes son de naturaleza descriptiva y buscan comprobar que las instituciones estudiadas son bilingües. Se incluye información de sus desempeños en un momento determinado y está definido como un análisis cuantitativo descriptivo no experimental.

En esta investigación se busca responder con credibilidad a la pregunta: ¿Hasta qué punto cumplen con el objetivo de generar individuos bilingües en inglés y español? Se consideran entonces 5 posibles resultados: Muy alto, Alto, Satisfactorio, Bajo y Muy Bajo. Las tres primeras escalas reflejan que las instituciones estudiadas cumplen con el objetivo de generar individuos bilingües.

Método de Recolección de Datos y su Relación con la Pregunta de Investigación

McMillan y Schumacher (2001) afirman que las investigaciones educativas reflejan fenómenos sociales, por este motivo, no pueden realizarse en una forma absoluta entre un análisis cuantitativo o cualitativo únicamente. Se busca entender la multi-factorialidad de los problemas educativos, por lo que deben utilizarse varias herramientas de diferente naturaleza con el objetivo de entender con claridad un fenómeno.

En esta investigación se busca responder con credibilidad a las preguntas: ¿Cómo y hasta qué punto dos instituciones de la ciudad de Quito, cumplen con el objetivo de generar individuos bilingües en los estudiantes de sexto año de educación general básica?

Nuestras preguntas entonces se dividen en dos segmentos principales, en esa medida, la mejor forma de contestar con credibilidad a estas interrogantes es incluir dentro de la investigación dos modelos diferentes de investigación para entender con mayor claridad el fenómeno estudiado.

Como Ellen Byalystock (2001) señala, el bilingüismo no es una variable específica y muchas veces, ante la dificultad de evaluarlo, podríamos dejar de intentar realizar investigaciones al respecto. Sin embargo, esta autora señala la importancia que tiene realizar todos los esfuerzos para describir qué pasa en los programas bilingües y sus resultados. Con este objetivo se definió utilizar el diseño de análisis de caso que incluye dos secciones específicas: una cualitativa en la

que se describen dos estructuras de inmersión diferentes y una cuantitativa para describir sus resultados individuales.

Modificaciones a las Herramientas de Investigación

Este estudio es de naturaleza descriptiva, la información que contiene describe los datos proporcionados por las instituciones participantes y por los resultados reportados por la prueba College Board. La única herramienta que fue diseñada por la investigadora fue una entrevista abierta a informantes claves (McMillan y Schumacher, 2001), en la que se describen las percepciones y presunciones sobre los programas institucionales estudiados por parte de los directivos de las secciones primarias de las instituciones estudiadas y dos profesores. En los Anexos de este documento se adjuntan las guías de pregunta realizadas.

Análisis Cualitativo Colegio A.

Contexto Global.

El colegio A está ubicado en las afueras de la ciudad de Quito, en una zona considerada residencial y de alta plusvalía. Está definido como una institución privada, bilingüe y fue fundado en 1995. Cuenta con la afiliación a una reconocida universidad de la ciudad de Quito, con una trayectoria de más de 20 años en educación en el país; está acreditado por instituciones a nivel internacional como: SACS-SACI, y el programa Advanced Placement.

El colegio cuenta en la actualidad con más de 1300 estudiantes, provenientes de un estrato socio-económico alto y medio alto. La mayoría de la población estudiantil ingresa a la escolaridad con similares niveles de desarrollo del segundo idioma, en su mayoría son monolingües en el idioma de la sociedad (español). Sin embargo, el director de primaria describe a la población escolar como: “Nuestros estudiantes provienen de familias que valoran el idioma inglés y apoyan directamente nuestro programa desde su casa. Gran parte de los padres del colegio son bilingües” (Director de Primaria Colegio A, 2010). Existe un porcentaje del 30%

de la población estudiantil conformado por alumnos con padres nativo-hablantes del idioma inglés. Sus aulas escolares están conformadas con 17 alumnos en pre-primaria y luego 22 alumnos en la sección primaria y secundaria.

En la sección primaria los profesores titulares de cada grado enseñan conjuntamente con una asistente bilingüe. Los profesores en su mayoría son bilingües. Al momento de la investigación, un total de 20 profesores para diferentes áreas en todo el colegio, fueron contratados desde el exterior. Adicionalmente, su relación con las universidades les permite recibir estudiantes de educación que realizan prácticas en las secciones de su interés, por semestres o trimestres de acuerdo con el programa.

Misión.

La misión del colegio planteada en la página institucional es:

Inspirar a nuestros estudiantes el interés por un continuo aprendizaje y, a través de las artes liberales, guiarlos para que sean íntegros, creativos y críticos; orgullosos de su cultura, defensores de la libertad y capaces de tener éxito y convivir en un mundo diverso (Colegio A, 2010, p.1).

Visión.

La página institucional describe la misión del colegio como: “Nuestra visión es ser líderes regionales en educación a través de la implementación de las mejores prácticas institucionales y la participación activa de todos los miembros de la comunidad en un esfuerzo sistemático de mejoramiento continuo” (Colegio A, 2010, p.1).

Valores.

Verdad, Bondad y Belleza, son los principios básicos que inspiraron a sus fundadores para crear un colegio tipo renacentista basado en los mejores modelos educativos

norteamericanos e internacionales, en el que se enseñe a los estudiantes a comprender, respetar y celebrar la diversidad de la cultura ecuatoriana (Colegio A, 2010, p.3).

Los principios básicos se fundamentan en las palabras del físico alemán Albert Einstein :
“ Soy en verdad un viajero solitario; y los ideales que han iluminado mi camino y han proporcionado una y otra vez nuevo valor para afrontar la vida han sido: la belleza, la bondad y la verdad." (Colegio A, página institucional, p.3)

Se considera a la figura de Albert Einstein como la de un ciudadano ideal del mundo, cuyos aportes a la ciencia y a la humanidad han trascendido la barrera del tiempo. Se describen como valores fundamentales: la perseverancia, tolerancia, empatía, sabiduría, respeto, autocontrol, honestidad y justicia. Existe dentro del colegio gran cantidad de apoyo gráfico que menciona estos valores: carteleras, presentaciones, escenarios, coliseos. Pero no se realizan eventos con el objetivo de transmitirlos expresamente, no existe una clase dirigida para transmitir o reflexionar sobre estos temas.

Objetivos Lingüísticos.

En la entrevista abierta realizada al director de primaria realizada en esta investigación: los objetivos descritos en relación con el desarrollo de los idiomas fueron:

El programa utilizado en nuestro colegio utiliza el inglés como un vehículo de instrucción en la sección primaria específicamente se dictan materias como ciencias, matemáticas, estudios sociales y música. El objetivo institucional es lograr en los estudiantes destrezas avanzadas en inglés y español en cuatro áreas específicas: lectura, escritura, redacción y destrezas orales. El objetivo se establece mediante las evaluaciones realizadas a cada estudiante en estas cuatro áreas. Tenemos niveles mínimos de destrezas considerados que deben alcanzarse, pero los objetivos se definen en base al estudiante. En las libretas se establecen estándares que sirven de base de los objetivos planteados.

La escritura suele ser una destreza que involucra una combinación de aptitudes, por ello, es un aspecto que merece especial atención en este tipo de programas, tratamos de enfatizar el desarrollo del vocabulario, a través de la lectura (Director de Colegio A, 2010).

En cuanto al primer idioma, “no hemos registrado afectaciones en escritura, lectura, comprensión producto de nuestro programa, nuestro objetivo es no descuidar los aspectos fundamentales de desarrollo del primer idioma para generar destrezas en el inglés” (Director de Primaria Colegio A, 2010).

Profesores.

Los profesores requieren contar con un título de BA o licenciatura en la materia que dictan, con un total de 12 créditos en Educación y preferentemente una maestría en el área. Requieren comprobar un mínimo de dos años de experiencia en aulas bilingües. El perfil del profesor en cuanto a edad, puede variar de acuerdo, con la asignatura y la sección en la que realizará su trabajo.

Cultura del Colegio.

La cultura de la clase está relacionada con la cultura local. Hay elementos de la cultura, relacionados al idioma inglés que se reconocen pero no hay una transmisión de valores americanos expresa. No se celebran fiestas tradicionales americanas.

Malla Curricular en el Segundo Idioma.

De acuerdo con los documentos entregados por la dirección de primaria, el contenido curricular de las materias principales está en su mayoría fundamentado por el currículo utilizado en Estados Unidos. Mientras que el currículo relacionado a estudios sociales está fundamentado en los requerimientos del Ministerio de Educación ecuatoriano para el bachillerato nacional. Se especifica el bilingüismo aditivo como objetivo del programa.

Desde Guardería a Kindergarten: Instrucción en Inglés para todas las materias principales: lenguaje, matemáticas, ciencias, estudios sociales, tecnología y música.

En español se dictan: expresión corporal, arte y educación física.

En primero y segundo grados la instrucción en inglés se concentra en materias principales como son; lenguaje, matemáticas, ciencias, tecnología y música. En español se inicia con una hora diaria de instrucción formal y adicionalmente estudios sociales; continúan recibiendo educación física y arte.

Para tercero, cuarto y quinto grados la instrucción en inglés se concentra en materias principales igualmente con algunas variaciones temáticas: lenguaje, matemáticas, ciencias, estudios sociales y tecnología. La instrucción en español se concentra en: lenguaje y ciencias sociales. Continúan clases de educación física, arte y música instrumental.

En el sexto, séptimo y octavo grados la instrucción en inglés se mantiene en materias principales como lenguaje, matemáticas, ciencia y estudios sociales. Adicionalmente reciben tecnología integrada relacionada con las materias principales. La instrucción en español se concentra en: lenguaje y estudios sociales, mantienen tecnología integrada a la materia y continúan con educación física, arte y música instrumental.

En el noveno, décimo, décimo primero y décimo segundo grados, el esquema de instrucción en primer y segundo idioma se mantiene con la variación de que en español se realizan cursos relacionados a estudios sociales latino-americanos y ecuatorianos, se mantiene educación física, música, arte, apreciación del arte, música instrumental y tecnología integrada relacionada a estas materias.

Adicionalmente es requisito incluir algunas materias electivas que pueden tomarse en cualquiera de los dos idiomas. El Programa de Soporte en el primero y segundo idioma se realiza

de 1ro a 5to año y en primer idioma únicamente a partir de 6to al 11ro grados (Dirección de Primaria Colegio A, 2010).

Desde preescolar tenemos una inmersión en inglés del 90% de la jornada escolar. Se va reduciendo hasta el 50/50% en la secundaria (noveno al décimo segundo grados). Los porcentajes no son exactos, pues depende de la instrucción en las horas especiales (arte, música, educación física y computación, que de acuerdo a las contrataciones realizadas por año pueden recibirse en Inglés. En general, se busca mantener un mínimo de instrucción del 65% en el segundo idioma para las materias principales, hasta el octavo grado (Director de Primaria Colegio A, 2010, entrevista personal).

La Figura adjunta describe los porcentajes de instrucción en el segundo idioma por grados en toda la escolaridad.

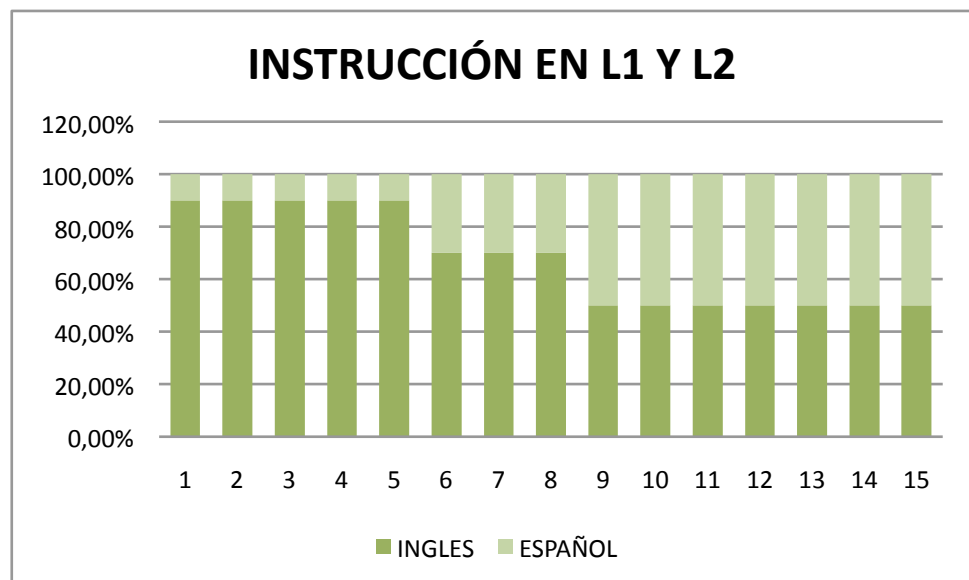


Figura 8: Instrucción en L1 y L2 Colegio A

Apreciaciones sobre el Programa y sus resultados

Para el Director de Primaria del Colegio A, existen muchas ventajas y desventajas en cualquier sistema educativo. Sin embargo, considera que su programa ha sido exitoso al obtener

reconocimientos de excelencia a nivel nacional. El colegio recibió una distinción por sus resultados en las pruebas estandarizadas SER 2008. La prueba fue tomada en español y los alumnos obtuvieron resultados superiores a sus contrapartes monolingües en estas pruebas. En ella, se evaluaba específicamente el español y matemáticas, en ambas áreas los resultados fueron muy destacados.

Para el profesor dirigente de clase la ventaja de una inmersión total radica en que los alumnos están expuestos a una mayor gama de conceptos y significados; frecuentemente tienen que realizar consultas en el diccionario de los significados de ciertas palabras, de esta forma, además están ampliando sus conceptos en primer idioma, de una forma vivencial y divertida. “Lejos de afectar al primer idioma, el aprender en un segundo idioma obliga al niño a ampliar su vocabulario en el lenguaje materno” (Dirigente de Clase colegio A, 2010, entrevista personal).

Sobre la posibilidad de presentar vacíos en conceptos o conocimientos, la dirigente de clase afirma que no ocurre, pues las evaluaciones realizadas a los estudiantes se dirigen justamente a comprobar que manejan claramente los conceptos estudiados, en diversas formas de evaluación, se comprueban los conocimientos.

Considera que el primer idioma no se afecta, al contrario, se pueden observar mayores destrezas que los alumnos que no reciben este tipo de instrucción. Así lo ratificaron sus desempeños en la prueba SER. Una de las áreas que considera es más difícil de trabajar dentro del programa es el vocabulario en el segundo idioma, que en general, es limitado. Sin embargo, el objetivo es generar destrezas que permitan a los estudiantes desarrollarse adecuadamente, y en este sentido señala que se cumple con este objetivo aunque con la limitación de una limitada capacidad oral en algunos casos. Uno de los principales factores para que esta limitación exista es la limitada exposición de algunos alumnos, al segundo idioma fuera del ambiente escolar, no existe apoyo dentro del hogar.

Conclusiones del Análisis Cualitativo.

Este estudio considera que el colegio A puede considerarse como un programa de inmersión total temprana en inglés, de acuerdo con las características propuestas por Johnson y Swain, (1997) para categorizar programas de inmersión. Su malla curricular en segundo idioma es muy similar a la sugerida por los programas de inmersión canadienses. Corresponde a un programa de inmersión bilingüe en inglés y español, de acuerdo con la clasificación realizada por Skutnabb-Kangas (2000).

Tabla 3: Observaciones Colegio A con los Criterios para Definir Programas de Inmersión.

Principales características de los programas de inmersión identificados por Johnson y Swain en 1997	Observaciones realizadas en 2005	Características que reflejan las observadas en el colegio A
1. El L2 es un medio de instrucción	L2 no es siempre el L2 de los estudiante, para muchos inmigrantes puede ser su tercer idioma	SI se brinda soporte adicional en el lenguaje nativo
2. El currículo de inmersión es equivalente al currículo local	Este principio se mantiene	Si el título obtenido cumple con los establecidos por el bachillerato nacional
3. Soporte adicional existe para el primer idioma	Esto ha cambiado dramáticamente con la influencia de inmigrantes, por no tener profesores en idiomas minoritarios	3. Si ,Soporte adicional se brinda en el primer idioma o segundo idioma, a todos los estudiantes
4. El programa promueve el bilingüismo aditivo	En el bilingüismo sustractivo, Las destrezas en L2 se desarrollan, a costa de L1. Necesitamos evitar esto	4. Existe una mención expresa a este objetivo dentro de los libros institucionales
5. Exposición al L2 está concentrada principalmente en el aula escolar	Todavía cierto	5. Exposición al L2 está concentrada principalmente en el aula escolar
6. Los estudiantes ingresan con similares (limitadas) destrezas en el idioma de inmersión	Usualmente el lenguaje de inmersión es nuevo para todos los estudiantes	Los estudiantes entran con similares niveles de destreza en el lenguaje de inmersión.
7. Los profesores son bilingües	Los profesores no son inevitablemente multilingües, y no pueden hablar algunos lenguajes minoritarios que son parte de la clase	SI, Las contrataciones realizadas en el exterior tienen en muchos casos el dominio total de los dos idiomas
8. La cultura de clase es la de la comunidad local	En centros urbanos se evidencian múltiples y diversas comunidades	La cultura principal de la clase es la Ecuatoriana, se incluyen y valoran las diferentes culturas de la clase

Análisis Cuantitativo Colegio A.

Dentro del Análisis Cuantitativo el objetivo es verificar si se cumple o no la premisa de generar un bilingüismo aditivo, es decir, destrezas en dos idiomas. Con este objetivo la escala de medición utilizada es la de College Board (2010).

Tabla 5: Escala de Puntuaciones de College Board

70 – 80	Muy Alto
60 – 69	Alto
40 – 59	Promedio / Satisfactorio
30 – 39	Bajo
20 – 29	Muy Bajo

Nota : Basada en Reporte de Resultados College Board, 2010

Para comprobar la premisa de que existe un nivel de bilingüismo aditivo la puntuación en español y en inglés deberá mantenerse en un promedio de entre 40 y 59 puntos como un nivel satisfactorio.

Tabla 6: Rendimiento Académico Español Colegio A

PUNTUACIÓN	FRECUENCIA	PERCENTIL
80	0	
75-90	0	
70-74	0	
65-69	2	93
60 – 64	3	77
55 - 59	5	50
50 – 54	2	27
45 - 49	1	17
40 – 44	2	7
35 - 39	0	0
30 - 34	0	
25 - 29	0	
20 – 24	0	

N	15
MEDIANA	57
PROMEDIO	56
DESV.STANDAR	7
MÁXIMO	67
MÍNIMO	44

Nota: Tabla basada en Reporte de Resultados College Board 2010.

La puntuación general obtenida en español es de 56, es decir, corresponde a un nivel satisfactorio de desarrollo del primer idioma. Dos estudiantes evaluados registran un nivel alto de desarrollo del primer idioma y ninguno registra puntuaciones en nivel muy alto. Ninguno de los estudiantes evaluados registra un subdesarrollo del idioma o nivel bajo. Los elementos dentro del idioma mejor puntuados se describen en la siguiente figura:

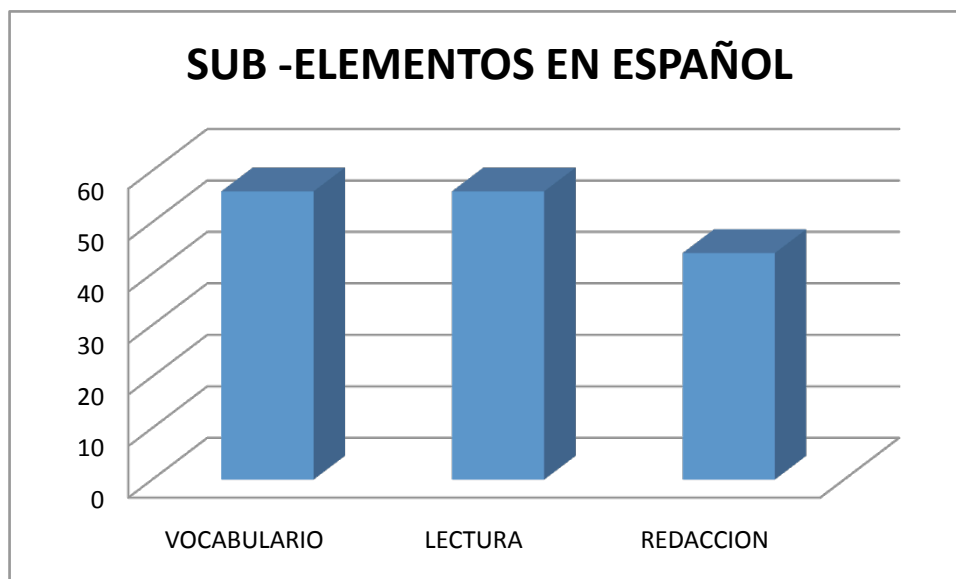


Figura 9: Gráfico basado en el Reporte de Resultados College Board, 2010.

Las áreas del primer idioma que registran mejores resultados son vocabulario y lectura, con calificaciones superiores a 50 puntos. Los resultados de redacción son superiores a 40 puntos. Cabe señalar que en ninguno de los estudiantes que se evaluaron el mínimo registrado de puntuación es bajo, es decir todos tienen al menos un nivel satisfactorio del desarrollo del primero y un nivel alto del segundo idioma.

En la siguiente tabla se detallan las puntuaciones registradas en inglés como segundo idioma:

Tabla 7: Rendimiento Académico Inglés

PUNTUACIÓN	FRECUENCIA	PERCENTIL
80	0	0
75-90	1	97
70-74	2	87
65-69	1	77
60 – 64	4	60
55 - 59	4	33
50 – 54	2	13
45 - 49	1	3
40 – 44	0	0
35 - 39	0	0
30 - 34	0	
25 - 29	0	
20 – 24	0	

N	15
MEDIANA	62
PROMEDIO	61
DES.STANDAR	8
MÁXIMO	77
MÍNIMO	47

Nota: Fuente (Reporte de Resultados College Board, 2010)

Los resultados en el segundo idioma reflejan un promedio de 61, que corresponde a un nivel alto de desarrollo del idioma. En ninguno de los estudiantes examinados el nivel del idioma es bajo, todos tienen al menos un nivel satisfactorio del segundo idioma, y tres estudiantes tienen un nivel muy alto del idioma.

Hallazgos Adicionales

Aunque no hace parte del análisis de este estudio, las pruebas College Board miden también las habilidades matemáticas, se adjunta la tabla de resultados

Tabla 8: Rendimiento Académico Matemático

PUNTUACIÓN	FRECUENCIA	PERCENTIL
80	0	0
75-90	0	0
70-74	0	0
65-69	1	97
60 – 64	2	87
55 - 59	3	70
50 – 54	1	57
45 - 49	4	40
40 – 44	4	13
35 - 39	0	0
30 - 34	0	
25 - 29	0	
20 – 24	0	

N : 15

Mediana: 48

Promedio : 51

Desv. Estandar : 8

Máximo: 67

Mínimo: 42

Todos los alumnos evaluados tienen un buen desarrollo matemático, aunque no reciben instrucción matemática en el primer idioma.

Conclusiones Análisis Cuantitativo Colegio A

El análisis cuantitativo realizado al colegio A demuestra que se cumple con el objetivo de desarrollar destrezas en dos idiomas. En el caso del segundo idioma el nivel de destreza alcanzado es alto, superior a los promedios en primer idioma, no se registra afectación en la

evaluación matemática por recibir instrucción en el segundo idioma. Se comprueba la hipótesis de que cumplen con el objetivo de generar destrezas en dos idiomas.

Análisis Cualitativo Colegio B.

Contexto Global.

El colegio B está ubicado en la Zona Norte de la ciudad de Quito, se fundó en 1973 bajo la administración de una fundación privada sin fines de lucro. Los miembros fundadores pertenecían a una comunidad religiosa extranjera residente en el país. El objetivo principal fue fundar un colegio con una educación basada en la búsqueda constante de la excelencia académica que abriera sus puertas a la juventud sin distinción de nacionalidad, raza o credo religioso, y que en el marco de un concepto educativo laico, desarrollara estudios de tercer idioma incorporando los valores culturales de la comunidad anfitriona, destinados a una mejor comprensión de esta cultura.

Está definido como bilingüe con enseñanza de un tercer idioma. El colegio cuenta con las certificaciones del Programa de Bachillerato Internacional en todos sus programas y la acreditación de SACS-ASCI.

El colegio B cuenta con 680 alumnos de diferentes orígenes y contextos económicos y sociales. Aproximadamente un 10% de la población es de origen extranjero pero no son nativo-hablantes de inglés. Las familias que hacen parte del programa valoran los idiomas, pero la mayoría no son bilingües en inglés.

Las aulas del colegio B están conformadas en preescolar por 17 alumnos por clase; a partir del primer grado las aulas son de 25 alumnos. Durante toda la primaria hay una profesora titular y una auxiliar por clase. Las profesoras de inglés cuentan con auxiliares bilingües, mientras que las profesoras de español cuentan con auxiliares monolingües en español. En el año

2010 un total de 20 profesores eran nativo-hablantes de inglés, distribuidos entre primaria y secundaria.

En la entrevista a la directora de primaria, sobre los contenidos curriculares explica: “Los contenidos curriculares están definidos por el currículo ecuatoriano y por los planteamientos sugeridos por Bachillerato Internacional” (Directoria de Primaria Colegio B, 2010).

Misión.

Los libros institucionales del Colegio B describen la Misión como:

Somos una comunidad educativa, sin fines de lucro, laica fundada y auspiciada por la Comunidad [...] cuyo aporte a la sociedad ecuatoriana radica en formar jóvenes íntegros, analíticos, críticos, dotados de profundos valores morales y éticos y de los conocimientos y destrezas necesarios para un desempeño exitoso en un mundo cambiante (Colegio B, 2010).

Visión.

La visión está definida como:

El Colegio B es líder en el proceso formativo del estudiante, en el nivel profesional de su personal y en la generación de innovaciones. Es la comunidad educativa donde niños y jóvenes quieren ir a estudiar y donde profesores quieren ir a trabajar. Es el colegio de los padres, los hijos y los hijos de los hijos (Colegio B, 2010).

Valores.

Se reconocen como valores principales los establecidos por el Antiguo Testamento como el descanso semanal, la justicia social, la igualdad ante la ley, la preocupación por el bienestar de los animales, y el cuidado y la preservación del medio ambiente. “El libro del Pueblo” es reconocido además por sus innumerables aportes a la humanidad, en todos los ámbitos del quehacer intelectual, científico y artístico (Libro Institucional Colegio B, 2010).

Se destaca la figura de Alberto Einstein como un modelo del alumno a formar. Destacan su humanismo y su capacidad para transitar por el camino de la gloria con humildad, simplicidad y permanente capacidad de asombro, de reflexión una característica propia de quienes aprenden algo nuevo del mundo cada día.

La transmisión de valores se lleva a cabo a través de las celebraciones de festividades relacionadas con la cultura anfitriona. Adicionalmente reciben dentro del currículo una clase destinada al entendimiento y reflexión de los valores universales, a través del estudio de las perspectivas históricas y actuales de la cultura anfitriona.

Existe dentro del colegio apoyo gráfico que menciona la importancia de estos valores, así como también los atributos personales que hacen parte del perfil del estudiante sugerido por B.I.: Instruidos, Audaces, Buenos Comunicadores, íntegros, Mentalidad Abierta, Reflexivos, Indagadores, Equilibrados, Solidarios, Pensadores.

Objetivos Lingüísticos.

De acuerdo, con los criterios de la Directora de primaria, el colegio B promueve una educación multicultural y trilingüe, poniendo especial atención en inglés y español pero con la opción de recibir un tercer idioma. Los objetivos establecidos en el programa son: “Nuestros estudiantes terminan la primaria con una muy buena competencia en términos de su lengua materna. Son capaces de escribir un ensayo de al menos cinco párrafos con sintaxis y ortografía acordes al nivel esperado a su edad” (Directora de Primaria Colegio B, 2010).

En relación con el segundo idioma manifiesta: “Adquieren competencias de lectura muy avanzadas, también en lo referente a producción escrita; los resultados son menos exitosos en producción oral” (Directora de Primaria Colegio B, 2010).

En cuanto a las definiciones del programa también se menciona que no se pueden definir como un programa de inmersión total propiamente, pues la incorporación del tercer idioma

dentro del currículo reduce el porcentaje curricular necesario para considerarse como inmersión total.

Profesores.

Los profesores requieren un mínimo de un BA en la materia que enseñan y experiencia en la docencia de, al menos, dos años. Se realizan contrataciones en el exterior de profesores de materias específicas, de acuerdo con las necesidades del currículo, definido como bilingüe en inglés y español con enseñanza de un tercer idioma como francés o hebreo (Libro Institucional Colegio, B, 2010, p,3).

Cultura.

Existe una presencia constante de dos culturas dentro del colegio: La cultura ecuatoriana y la cultura anfitriona. Existen festividades dentro del colegio relacionadas con la cultura anfitriona cuyo objetivo central es la transmisión de los valores institucionales. Las dos culturas presentes dentro del colegio comparten valores universales, que son transmitidos, a través de la mención de las fiestas tradicionales celebradas.

Malla Curricular en Segundo Idioma.

En el caso de los alumnos evaluados los porcentajes en segundo idioma fueron incrementándose paulatinamente año a año:

Desde Prekinder y Kindergarten se realizan unidades de indagación integradas en dos idiomas. Estas unidades se manejan a través de una pregunta de indagación, en la que se establecen objetivos particulares en diferentes áreas de estudio como matemáticas, lenguaje y ciencias. La instrucción en español es del 60%, 33% en inglés y un 7% en hebreo.

Desde primer grado a cuarto, reciben un total de 33% en inglés, 60% en español y un 7% en hebreo o francés. En este período se mantiene el esquema de unidades de indagación, pero el objetivo de estas se enfoca en objetivos curriculares establecidos en ciencias, matemáticas y

lenguaje. Se coordinan diferentes unidades de indagación en los dos idiomas pero son complementarias para favorecer la comprensión de conceptos.

Al iniciar la escuela media, desde cuarto a sexto grado, se incrementa al 40% la instrucción en inglés, se reduce al 53% el español y se mantiene un 7% en tercer idioma. Se mantiene el esquema de unidades de indagación coordinadas y complementarias entre español e inglés, con base en preguntas de estudio que establecen diferentes objetivos por área en relación con un tema central.

Durante el bachillerato que corresponde a séptimo, octavo, noveno, décimo, undécimo y duodécimo segundo años la instrucción en inglés es del 13%, 7% en el tercer idioma 80% en español.

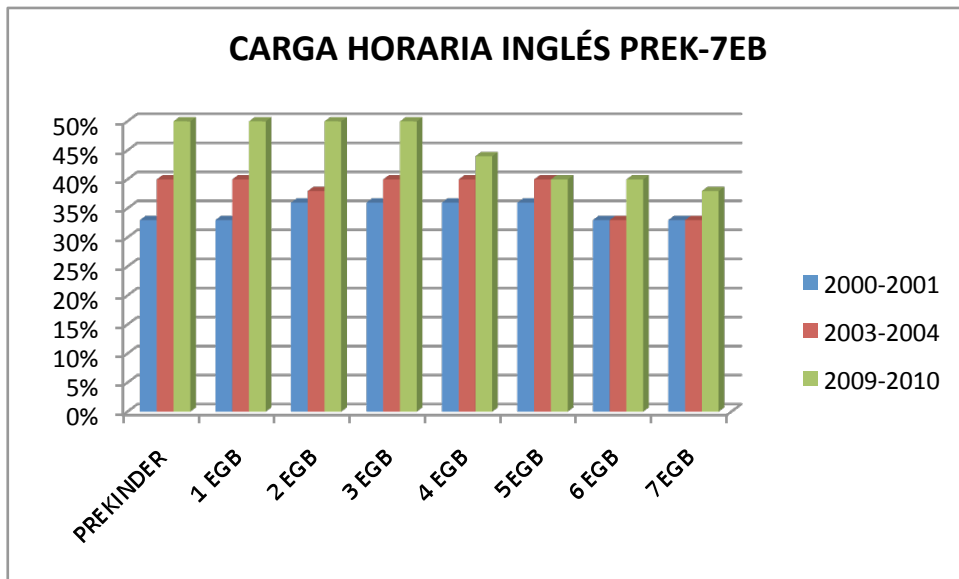


Figura 10: Porcentajes de Instrucción en L1, L2 y L3

Apreciaciones sobre el Programa y sus Resultados

En la entrevista realizada a la Directora de Primaria del Colegio B, se registraron las percepciones del colegio sobre la importancia de la instrucción mayoritaria en el primer idioma, para favorecer un mejor aprendizaje:

La lengua materna permite al aprendiz establecer estructuras lingüísticas transferibles a otras lenguas. Adicionalmente, hay un componente cultural que me parece sumamente importante. El trabajo en lengua materna les permite apreciar elementos particulares de su cultura, desarrollar una identidad clara y en función de ella desarrollar una mentalidad más abierta (Directora de Primaria Colegio B, 2010).

En relación con este tema la profesora dirigente del Colegio B menciona: “Es importante reforzar todos los contenidos en el primer idioma para verificar comprensión, no se trata de traducir, sino reforzar los conceptos principales en el idioma materno” (Virginia Salinas, entrevista personal, 2010). Considera que el apoyo en español debe darse desde el preescolar, para afianzar la confianza del niño en su propio aprendizaje.

Afirma que uno de los objetivos lingüísticos sobre los idiomas planteados por el colegio son: los alumnos al finalizar la primaria adquieran destrezas avanzadas en escritura, lectura y producción oral, en su primer idioma e igualmente niveles altos de comprensión y producción escrita del segundo idioma. La producción oral es limitada todavía al final de la primaria.

El establecimiento de objetivos se realiza por grado y son específicos para cada estudiante, de manera que puedan atenderse necesidades particulares. Existe en las libretas una descripción específica sobre las destrezas que los alumnos alcanzan con respecto a cada materia. El objetivo es informar con claridad que capacidades tiene cada alumno en relación con todas las áreas de estudio.

La ventaja de realizar una instrucción parcial es que el niño tiene la libertad en todo momento de expresarse en su idioma. De esta forma, es posible realizar refuerzo en contenido de ciertos aspectos que pueden no quedar claros.

Conclusiones Análisis Cualitativo

Este estudio considera que el colegio B puede considerarse como un programa de inmersión parcial temprana en inglés, de acuerdo con las características propuestas por Johnson y Swain, (1997) para categorizar programas de inmersión. Corresponde a un programa de inmersión parcial temprana bilingüe, de acuerdo con la clasificación realizada por Skutnabb-Kangas (2000).

Por las variaciones registradas en el programa se considera la clasificación como parcial. No cumple, sin embargo, con el porcentaje de segundo idioma observado en los programas de inmersión parcial canadienses, pero cumple con las características básicas para definir programas de inmersión.

Tabla 9: Observaciones Realizadas en el Colegio B

Principales características de los programas de inmersión identificados por Johnson y Swain en 1997	Observaciones realizadas en 2005	Características Observadas en el Colegio B
1. El L2 es un medio de instrucción	L2 no es siempre el L2 de los estudiante, para muchos inmigrantes puede ser su tercer idioma	Se utiliza el Inglés como medio de instrucción
2. El currículo de inmersión es equivalente al currículo local	Este principio se mantiene	El currículo es el local
3. Soporte adicional existe para el primer idioma	Esto ha cambiado dramáticamente con la influencia de inmigrantes, por no tener profesores en idiomas minoritarios	3. Si existe apoyo adicional que se requiere en el primer idioma para todos los estudiantes pues las unidades de indagación se coordinan entre los dos departamentos de inglés y español, son complementarias
4. El programa promueve el bilingüismo aditivo	En el bilingüismo sustractivo, Las destrezas en L2 se desarrollan, a costa de L1. Necesitamos evitar esto	4. Se establece el Bilingüismo como meta del programa
5. Exposición al L2 está concentrada principalmente en el aula escolar	Todavía cierto	5. Exposición al L2 está concentrada principalmente en el aula escolar
6. Los estudiantes ingresan con similares (limitadas) destrezas en el idioma de inmersión	Usualmente el lenguaje de inmersión es nuevo para todos los estudiantes	Los estudiantes entran con similares niveles de destreza en el lenguaje de inmersión.
7. Los profesores son bilingües	Los profesores no son inevitablemente multilingües, y no pueden hablar algunos lenguajes minoritarios que son parte de la clase	SI, contrataciones extranjeras son bilingües
8. La cultura de clase es la de la comunidad local	En centros urbanos se evidencian múltiples y diversas comunidades	Si, La cultura de clase reconoce las dos culturas presentes en la población, característica se observa por la multiculturalidad presente dentro del colegio, hay una transmisión de valores culturales religiosos y además de elementos de la cultura ecuatoriana

Nota: Extracto de Tabla descriptiva con las observaciones de Swain y Lampkin (2005)

Baker (2006) señala que existen características que pueden variar dentro de los programas. De acuerdo con el contexto en el que se desarrolla el programa, los recursos y sus objetivos, las consideraciones para su definición pueden ser variables. Los aspectos que pueden variar en programas de inmersión son:

- 11) El grado en el que la inmersión se introduce.
- 12) El nivel de la inmersión, total o parcial.
- 13) La cantidad horaria asignada al primer y segundo idioma en actividades definidas como de aprendizaje basado en contenidos.
- 14) La continuidad de preescolar a secundaria y ocasionalmente desde secundaria hacia la educación superior.
- 15) La cantidad de soporte en el idioma dado a estudiantes que están transfiriéndose del primer al segundo idioma, así como también el entrenamiento de los profesores para dar soporte en este proceso.
- 16) Cantidad de recursos que se utilizan en el primer y segundo idioma y el entrenamiento en su correcto manejo por parte del profesor.
- 17) El compromiso de los estudiantes, profesores y administrativos en el proceso de inmersión.
- 18) La actitud de los estudiantes hacia el segundo idioma y su cultura.
- 19) El estatus del segundo idioma.
- 20) Las concepciones de resultados exitosos en un programa de inmersión.

Análisis Cuantitativo Colegio B

El análisis cuantitativo busca comprobar si los alumnos del Colegio B, cumplen con el objetivo de generar destrezas en dos idiomas. Se utiliza para la medición la tabla de evaluación reportada por College Board (2010).

Tabla 10: Escala de Puntuaciones de College Board

70 – 80	Muy Alto
60 – 69	Alto
40 – 59	Promedio / Satisfactorio
30 – 39	Bajo
20 – 29	Muy Bajo

Nota: Fuente Reporte de Resultados de College Board, 2010

La puntuación obtenida por los estudiantes del Colegio B, para comprobar la hipótesis de que la inmersión parcial cumple con el objetivo de generar destrezas en dos idiomas debe fluctuar entre los 40 a 59 puntos, considerado un nivel satisfactorio.

Tabla 11: Rendimiento Académico en Español

PUNTUACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTIL
80	0	0
75-79	0	0
70-74	0	0
65-69	0	0
60-64	1	94
55-59	3	88
50-54	4	58
45-49	3	38
40-44	3	21
35-39	1	4
30-34	0	0
25-29	0	0
20-24	0	0

N	15
PROMEDIO	50
MEDIANA	50
DESVIACION ESTÁNDAR	7
MAXIMO	64
MINIMO	41

Nota: Reporte de Resultados de College Board, 2010.

El Colegio B registra una puntuación de 50 puntos en español, es decir una puntuación promedio, ninguno de los alumnos evaluados registran puntuaciones de nivel muy avanzado del idioma, y uno registra un nivel alto. Uno de los alumnos evaluados registra un nivel bajo del primer idioma.

En la siguiente figura se detallan los elementos mejor puntuados del primer idioma:

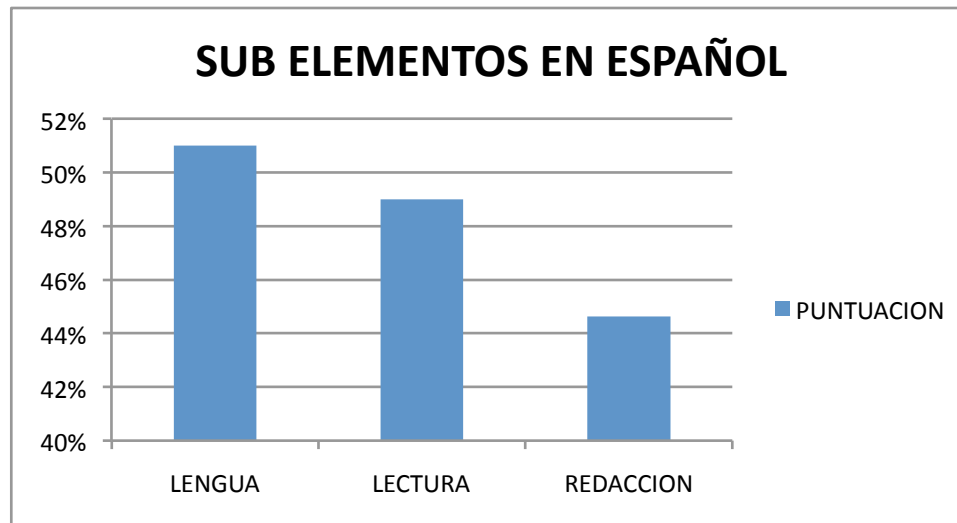


Figura 11: Fuente Reporte de Resultados de College Board, 2010.

Las áreas del primer idioma que registran mejores resultados son vocabulario y lectura con puntuaciones promedio de 50 puntos. En redacción, las puntuaciones promedian los 45 puntos.

Tabla 12: Rendimiento Académico Inglés

PUNTUACIÓN	FRECUENCIA	PERCENTIL
80	0	0
75-79	0	0
70-74	2	96
65-69	2	88
60-64	4	71
55-59	2	50
45-49	2	33

40-44	2	17
35-39	1	4
30-34	0	0
25-29	0	0
20-24	0	0

N	15
PROMEDIO	57
MEDIANA	57
DES.STANDAR	9
MAXIMO	74
MINIMO	44

Nota: Fuente Reporte de Resultados de College Board, 2010

En el segundo idioma los estudiantes reflejan un promedio de 57 puntos, es decir, un nivel de destreza satisfactorio. Uno de los estudiantes evaluados presenta un nivel bajo en segundo idioma, mientras que 2 presentan una puntuación alta y 2 muy alta.

Hallazgos Adicionales

Tabla 13: Rendimiento Académico Matemáticas

PUNTUACIÓN	FRECUENCIA	PERCENTIL
80	0	0
75-90	0	0
70-74	0	0
65-69	2	89
60 – 64	4	88
55 - 59	2	67
50 – 54	3	46
45 - 49	1	29
40 – 44	3	13
35 - 39	0	0
30 - 34	0	
25 - 29	0	
20 – 24	0	

N	15
MEDIANA	56

PROMEDIO	56
DES.STANDAR	6
MAXIMO	67
MINIMO	42

Nota: Fuente Reporte de Resultados de College Board, 2010.

La puntuación matemática registra una puntuación de 56 puntos; es decir, un rango satisfactorio. La instrucción de matemáticas se realiza en español. No se registra ninguna puntuación en nivel bajo de matemáticas.

Conclusión Análisis Cuantitativo Colegio B

La puntuación general obtenida en español es de 50 puntos, es decir, corresponde a un nivel satisfactorio de desarrollo del primer idioma. En el segundo idioma los estudiantes reflejan un promedio de 57, que corresponde a un nivel promedio igualmente. Se concluye que cumple con el objetivo de generar destrezas de bilingüismo aditivo. Sin embargo, el promedio en inglés es superior al alcanzado en el primer idioma, aunque reciben instrucción en su primer idioma durante toda la escolaridad. Cabe señalar que uno de los estudiantes que se evaluó registra un mínimo de puntuación, es decir, la mayoría tiene al menos, un nivel satisfactorio del desarrollo del primero y del segundo idioma. Sin embargo, sorprende que únicamente uno de los estudiantes evaluados registre niveles altos de desarrollo del primer idioma, aun cuando la instrucción en el primer idioma es mayor.

Otro de los aspectos importantes es la puntuación promedio en matemáticas, en relación con la puntuación en el primer idioma, Se registraron mejores resultados promedio en matemáticas que en el primer idioma. Aunque este aspecto puede tener relación con la clase en particular, o el profesor, puede ser un aspecto que puede evaluarse en un estudio posterior.

Conclusión

Este capítulo incluye un análisis cualitativo de dos instituciones bilingües de la ciudad de Quito, en los que se incluye una descripción sobre las características principales de dos programas educativos, su malla curricular en el primero y segundo idioma y se detallan las características observadas en cada colegio utilizando el modelo de observaciones de Johnson y Swain (1997) y Swain y Lampkin (2005) , para comprobar cuales aspectos están presentes en cada modelo.

En la segunda sección de esta investigación se incluyen los datos relacionados a los desempeños académicos observados en los dos programas para comprobar su eficacia en generar destrezas de bilingüismo aditivo.

Este análisis concluye que los modelos estudiados pertenecen a una clasificación de inmersión y cada una se puede categorizar dentro de una subclasificación diferente. En el primer caso, se trata de una inmersión total temprana, mientras que el segundo caso se refiere a una inmersión parcial temprana y las dos instituciones cumplen con el objetivo de generar destrezas en dos idiomas.

En el siguiente capítulo se resumen las conclusiones más detalladas sobre los hallazgos del estudio y su relación con estudios similares realizados a instituciones con esquemas parecidos de educación en el mundo. El objetivo es determinar si las conclusiones obtenidas se han presentado en esquemas y contextos similares a las instituciones estudiadas.

Capítulo V: Conclusiones

Descripción General

En la actualidad la creciente movilidad de las familias por razones económicas o personales, ha incrementado la utilidad que tiene adquirir destrezas en uno o varios idiomas. El bilingüismo no se refiere únicamente a una herramienta adicional, sino que se ha convertido en una herramienta indispensable dentro del contexto global.

Existe amplia evidencia sobre la efectividad de los programas de inmersión en el mundo, y sobre la importancia que tiene promover este modelo para obtener resultados exitosos en poblaciones que tienen limitada exposición al segundo idioma:

La investigación realizada en los últimos 40 años ha establecido claramente que la educación bilingüe y de inmersión se constituyen como opciones educacionales legítimas para estudiantes que pertenecen a una mayoría lingüística [...] incluso en los estudiantes considerados de riesgo, la educación de inmersión es apropiada, cuando se brinda el soporte necesario” (Cummins, 2008, traducido por autora, p. 35)

Jim Cummins, actual asesor de la Fundación Bachillerato Internacional señala que para estudiantes pertenecientes a una mayoría lingüística los programas de inmersión proveen un medio efectivo para desarrollar destrezas en un idioma objetivo sin afectar su alfabetización y fluidez en su primer idioma (Cummins, 2008).

Contrario a la creencia popular, los modelos de inmersión total en inglés no descuidan el desarrollo del primer idioma. Son programas desarrollados específicamente para poblaciones cuya mayoría lingüística es monolingüe en el idioma de la sociedad. Su objetivo principal es promover destrezas avanzadas en dos idiomas y su fundamento es no descuidar el correcto desarrollo del primer idioma, pues considera que del desarrollo de este depende el correcto desarrollo de destrezas en un segundo idioma.

Anne Marie de Mejía (2008) plantea que ante la pregunta de cuál de las modalidades es la mejor, no existe una única respuesta, pues hay muchas maneras de volverse bilingüe, y el éxito de cualquier modalidad educativa dependerá de una serie de factores de diseño y de contexto, tales como la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las necesidades y las prioridades de las comunidades educativas específicas, y el desarrollo apropiado de las lenguas y culturas ofrecidas en el programa tomando en cuenta el contexto, en general, y el contexto institucional particular.

Sin embargo, lo que parece tener mayor consenso entre los especialistas es el inicio temprano de la instrucción en el segundo idioma. Genesse (2004) afirma:

Un argumento a favor del inicio temprano de procesos bilingües está relacionado con el hecho de que los objetivos académicos para alumnos de primaria se adaptan bien a actividades de aprendizaje concretas y vivenciales, las cuales son aptas para el desarrollo lingüístico entre aprendices jóvenes. Sin embargo, el logro de los objetivos académicos a nivel de secundaria demanda, frecuentemente, el uso de habilidades lingüísticas sofisticadas y avanzadas, hecho que puede causar problemas si los estudiantes están en las primeras etapas de los procesos de adquisición lingüística (citado en De Mejía, 2008, p.32).

Como se refleja en los resultados de las instituciones estudiadas, la instrucción temprana en el segundo idioma no tiene efectos perjudiciales en el primer idioma, y tampoco se registra que una instrucción mayoritariamente recibida en el primer idioma promueva un mejor desarrollo del idioma que el obtenido por alumnos que reciben porcentajes de instrucción en el segundo idioma mayoritariamente.

La inmersión es un relativamente un nuevo desarrollo dentro de la educación bilingüe que está siendo adoptado más ampliamente; estos programas tienen la finalidad de proveer la cantidad

y calidad de instrucción en el uso del lenguaje necesaria para asegurar desarrollos altos de niveles de destrezas en dos idiomas. Cómo se refleja en los resultados de este estudio, los propósitos con los cuales se adoptan estos tipos de programas son diversos; de acuerdo, con la misión, visión y objetivos lingüísticos de las instituciones.

La inmersión como modelo es posible incorporarla en varios niveles dentro del sistema educativo desde primaria hasta secundaria, y en una variedad de formas distintas que permitan cumplir con los objetivos de cada institución.

Respuesta a las Preguntas de Investigación

¿Cómo cumplen dos instituciones bilingües en inglés y español con el objetivo de generar destrezas de bilingüismo aditivo en los estudiantes de sexto grado de básica?

En el caso del Colegio A, el modelo de educación utilizado puede denominarse de inmersión total en inglés. Cumplen con el objetivo de generar en sus estudiantes un alto desarrollo del segundo idioma con un adecuado desarrollo del primer idioma.

En el caso del Colegio B, el modelo de educación utilizado puede denominarse de inmersión parcial en inglés. Cumplen con el objetivo de generar en sus estudiantes un nivel satisfactorio de desarrollo del primero y segundo idiomas.

Este estudio considera que las dos propuestas pueden ser clasificadas como programas de educación bilingüe de inmersión en inglés-español, de acuerdo con los lineamientos sugeridos por Skutnabb-Kangas (2000) y entran dentro de los modelos de inmersión sugeridos por Johnson y Swain (1997), por cumplir con las ocho características fundamentales de programas de inmersión.

En la segunda parte de la pregunta de investigación: ¿Hasta qué punto dos instituciones bilingües de la ciudad de Quito cumplen con el objetivo de generar destrezas de bilingüismo aditivo en los estudiantes de sexto año de básica? La respuesta es que las dos instituciones

cumplen satisfactoriamente con el objetivo de desarrollar destrezas en inglés y español con dos programas diferentes.

Resultados y Conclusiones Adicionales a las Preguntas de Investigación

La inmersión total en inglés no afecta el primer idioma, los resultados reflejan que los estudiantes que estuvieron más expuestos al segundo idioma tuvieron mejores resultados en el primer idioma que los estudiantes que sí recibieron instrucción en el primer idioma. Los estudiantes expuestos a una inmersión total en inglés, tienen mejores niveles de destreza en el primer idioma que sus pares en instrucción parcial y demuestran un alto nivel de desarrollo del segundo idioma en comparación con los estudiantes de inmersión parcial.

Estos resultados son consistentes con los estudios realizados por Swain y Lapkin,(1982, 1991); Johnstone, 2002, citado en Baker 2006, p.273). En los que se concluye que la inmersión total no tiene efectos negativos en el primer idioma, por el contrario, tiene efectos positivos como se refleja en nuestros resultados.

Las lagunas presentadas en lectura, puntuación y ortografía en el primer idioma, que se presentan en los alumnos de inmersión temprana total, durante los primeros años suelen superarse al final de la primaria. De hecho, cuando surgen pequeñas diferencias en el desempeño en el primer idioma, estas suelen favorecer a los estudiantes de inmersión total (Swain & Lapkin, 1982, 1991, Citado en Baker, 2006, p.273).

En relación con los desempeños alcanzados por los estudiantes en programas de inmersión parcial, los resultados obtenidos son consistentes con las observaciones de Baker (2006)

Los estudiantes de inmersión parcial temprana también suelen presentar lagunas en el primer idioma por tres o cuatro años que sus contrapartes en programas monolingües. Su desempeño es un tanto diferente de los estudiantes en programas de inmersión total, lo

cual es sorprendente pues los estudiantes de inmersión parcial reciben contenidos en el primer idioma. Para el final de la primaria, típicamente alcanzan las mismas destrezas que los estudiantes en programas monolingües en el primer idioma (Baker, 2006, p.273).

Reconocidos autores como Genesse agregan:

A diferencia de los estudiantes expuestos a inmersión total, los estudiantes que hacen parte de un programa de inmersión parcial, no suelen obtener mejores resultados en el primer idioma que los estudiantes que reciben instrucción únicamente en el primer idioma (Genesse,1983, citado en Baker, 2006, p.273).

Un dato adicional que debe mencionarse es que los objetivos del programa de inmersión parcial estudiado es generar destrezas en un segundo y tercer idioma, sus resultados corresponden a sus objetivos institucionales, pues se trata de fomentar destrezas en tres idiomas.

Este estudio concluye que tanto la inmersión total como parcial en inglés no afecta el adecuado desarrollo del primer idioma en los casos estudiados, y que es un modelo muy exitoso para desarrollar altos niveles de desempeño en ambos idiomas.

Es importante destacar que no puede atribuirse a estos resultados un modelo más exitoso que otro, pues en los casos estudiados los objetivos son diferentes en cuanto a idiomas.

Adicionalmente la efectividad de un modelo de educación bilingüe puede verificarse desde varias perspectivas: Primero, puede que un modelo sea más exitoso que otro para un individuo particular, es decir, dentro de un mismo modelo escolar hay alumnos que responden de mejor o peor forma a un mismo programa de estudio. Segundo, dentro de cada clase pueden presentarse diferencias por el profesor, o la composición de la clase en sí misma que no tienen relación con el programa propuesto. Para definir la efectividad de un modelo, el análisis realizado debe ser longitudinal en el tiempo y evaluar algunas otras variables que no han sido analizadas en este estudio.

El Futuro en el Tema

La inmersión es un modelo que ha sido implementado en muchos países con muy buenos resultados. Existe amplia información sobre lo que sucede con programas que desarrollan aptitudes en dos idiomas en contextos monolingües, pero qué sucede con programas de inmersión parcial que manejan hasta 3 idiomas, como el caso estudiado en este documento. Sería importante evaluar cuál es la intensidad en un tercer y segundo idioma necesaria para obtener resultados eficientes en desarrollar capacidades básicas orales y de producción escrita en varios idiomas.

El incremento del bilingüismo y multilingüismo en el mundo global, vuelve importante determinar los factores que vuelven exitosos los modelos que incluyen varios idiomas, sin descuidar el contenido académico y curricular.

La efectividad de la educación bilingüe necesita ser evaluada desde las perspectivas del alumno, los maestros y la comunidad. Cada factor no puede aislarse del contexto global. Los niños tienen una variedad de características que también deben describirse o definirse dentro de un perfil para cada programa. Los estudiantes no pueden estar aislados de las características de la clase o del programa dentro del que estudian.

Un segundo aspecto que puede evaluarse en el futuro es constatar, si existe un mejor desempeño en matemáticas cuando esta se recibe en el primer idioma, como sucede en los alumnos que son parte del modelo de inmersión parcial, o simplemente es un hecho aislado en los casos estudiados.

Próximos Pasos en el Tema

Los próximos pasos en el tema deberán procurar identificar las prácticas docentes que permitan promover mejores destrezas en el segundo idioma, sin descuidar las aptitudes en el primer idioma. Cuáles son las herramientas pedagógicas que permitan superar los resultados, en

ocasiones limitados, de destrezas orales en el segundo idioma que parecen presentarse en los programas de inmersión.

Un segundo aspecto importante parece ser cómo promover una diversidad poblacional que permita a las estructuras de inmersión estudiadas, convertirse en programas de inmersión dual, que al parecer obtienen un mejor resultado por las poblaciones a las que atienden.

Finalmente, sería importante identificar herramientas específicas para estudiantes que presenten problemas de aprendizaje, cómo manejar las diferencias en la adquisición del segundo idioma, cuando esta exposición se limita al aula escolar y los contenidos se dictan en un segundo idioma, herramientas puntuales para manejar los rangos diferentes de adquisición del segundo idioma en poblaciones monolingües.

Recomendaciones para Futuras Investigaciones

Este estudio considera que la inmersión bilingüe es un modelo que debe replicarse en el Ecuador. La importancia del manejo de un segundo idioma, particularmente el inglés, es un imperativo de las culturas modernas y una herramienta indispensable en el actual mercado laboral. En esta medida, se considera importante que los siguientes estudios busquen evaluar las herramientas metodológicas y programas exitosos para fomentar un bilingüismo aditivo y un nivel académico elevado. Realizar una evaluación posterior de los programas aquí estudiados para determinar los resultados cuando se gradúan los alumnos sería un aspecto importante que brindaría un conocimiento útil para definir si a largo plazo, los resultados aquí observados se mantienen o no.

En estudios posteriores se puede evaluar también cuáles son los aspectos particulares de cada modelo en relación con sus potencialidades. En este estudio, a primera vista, podría pensarse que los estudiantes que recibieron instrucción en español en el modelo de inmersión parcial, podrían haber presentado mejores resultados en español que los estudiantes de inmersión

parcial que recibieron menos instrucción en el primer idioma. Sin embargo, eso no ocurrió y los resultados demostraron que tenían mejores evaluaciones en español que los de inmersión parcial. De otra parte, se podría haber esperado que los resultados de los estudiantes de inmersión total obtengan resultados significativamente mejores que los estudiantes de instrucción parcial en el segundo idioma, pero esto tampoco ocurrió.

Los estudios posteriores deben ser evaluatorios de cada estructura y deberán ser longitudinales para observar tendencias reales sobre el desempeño de las estructuras de inmersión.

Consideraciones Finales

En los dos casos estudiados se puede observar que se cumplen los objetivos planteados por cada programa. Sin embargo, la inmersión total en inglés permite un mejor desarrollo del segundo idioma, sin que exista ningún efecto negativo en el primer idioma, los resultados en el caso ecuatoriano son exitosos en el programa de inmersión total.

Este modelo es exitoso, siempre y cuando, se implemente adecuadamente, tomando en cuenta los perfiles requeridos para un profesor bilingüe, los materiales y la estructura de las clases. La contratación en el exterior puede generar algunos inconvenientes, en relación con la permanencia y continuidad, de los profesores; sin embargo, es un aspecto fundamental contar con personal calificado para enseñanza bilingüe.

En el caso de inmersión parcial estudiado, se pueden observar niveles satisfactorios de inglés y español, pero el compromiso con la tercera lengua que hace parte del programa, limita el porcentaje de segundo idioma que reciben los alumnos. Puede considerarse que estos alumnos se enriquecen con un tercer idioma como un beneficio que permite experimentar una nueva cultura y mantener un valor ancestral. Sin embargo, limita la posibilidad de obtener un nivel de destreza alto en el segundo idioma.

Referencias Bibliográficas

Alvarado P. (2009). Entrevista Personal.

Akhurst Tina (2010). Entrevista Personal.

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. New York: Multilingual Matters.

Bernal, E. (1980). *Testing Spanish native language skills in bilingual education*. Disertación presentada en el Simposio de Investigación de la Educación Multicultural Bilingüe: New York. Recuperado el 7 de Junio de 2010 de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED246650&site=ehost-live>>Testing Spanish Native Language Skills in Bilingual Education.

Bialystock, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bialystock, E. y Hakuta, K. (1994). *In other words. The Science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic Books.

Bialystock, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy & cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Butler, A. (2007). Plurilingüismo. *Revista Infancia en Europa*, 12. Asociación de Maestros Rosa Sensat. Barcelona: Ingesa.

College Board (2008). Guía de Estudio para presentar las pruebas de ingreso al nivel de educación media superior PIENSE I. Puerto Rico: College Board.

Collier, V. y Thomas, W. (2004). The outstanding effectiveness of dual education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2:1. USA: George Mason University. (pp.1-20).

- Collins, P. (2008). Promoting literacy development in bilingual contexts. *Canadian Language Literacy Research Network*. Recuperado el 10 de Marzo de 2010 de <http://www.literacyencyclopedia.ca>
- Cummins, J. (s.f.). *Educational Research in Bilingual Education*. Recuperado el 19 de Julio de 2009 de <http://www/iteachlearn.com/cummins.educationalresearch>
- Cummins, J. (1992). Bilingual education and english inmersión: The Ramírez report in theoretical Perspective. *Bilingual Research Journal*, Winter-Spring , 16, (1,2).
- Cummins, J. (1998). Bilingual education in the United States: Power, pedagogy & possibility. *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 20(3), 255. Recuperado el 2 de junio de 2010 de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&hid=11&sid=5f3b459e-b7a8-48a3-a0f3-31b5a6c45e16%40sessionmgr11#db=a9h&AN=4114845>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Reino Unido : Multilingual Matters
- Cummins, J. (2008). Bilingual and immersion programs. *Handbook of Second Language Teaching*. London: Blackwell. (comunicación personal, 10 de noviembre de 2009).
- Cummins, J. & Davison, C. (2007). *International handbook of English language teaching*. New York : Springer.
- Colegio Menor San Francisco de Quito. (s.f.). Modelo de Idioma. Recuperado el 15 de marzo de 2010 de <http://webpage.cmsfq.edu.ec/colegio/documentos.idioma.aspx>
- Colegio Menor San Francisco de Quito. (2010). Modelo del Idioma , Dirección de Primaria
- Colegio Alberto Einstein. (s.f.). Quiénes Somos? . Recuperado el 4 de junio de 2010 de <http://webpage.cmsfq.edu.ec.u/quienessomos.html>
- De Mejía, A. (2005). Bilingual education in South América. London: Cromwell Press.

- Drew, I. (2001). A comparison of early writing in norwegian L1 and english L2. *Documento presentado en la Conferencia Nórdica Anual de Bilingüismo*. Recuperado el 8 de junio de 2010 de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED473076&site=ehost-live>">A Comparison of Early Writing in Norwegian L1 and English L2.
- García, E. (2005). *Bilingualism and schooling in the United States*. New York: Teachers College Press.
- Genesse, F. (s.f.). What do we know about bilingual education for majority language students. *Handbook of Bilingualism*. Montreal: McGill University. Recuperado el 11 de junio de 2009 de <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/HDBK%20BILINGUAL%20EDUCATION.pdf>
- Genesse, F. (2007). Literacy outcomes in French immersion. *Canadian Language Literacy Research Network*. Recuperado el 10 de Marzo de 2010 de <http://www.literacyencyclopedia.ca>
- Grosjean, F. (2002). *Interview on bilingualism* . Recuperado el 4 de Junio de 2009 de http://Francoisegrosjean.ch/interview_en.html.
- Hamilton, K. (2006). *Bilingual or immersion*. *Diverse: Issues in higher education* ,23 (5). Recuperado el 10 de Mayo de 2007 de <http://www.ebscohost.com/titleLists/eh-coverage.htm9>).
- Ives, P. (2009). Global English, hegemony and education: Lessons from Gramsci. *Educational Philosophy & Theory*, 4(16), 661-683.
Doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00498.x.

Johnson, R. & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.

Krathwohl, D. (1998). *Methods of Educational and Social Science Research*. USA: Waveland Press. Inc.

Long Tim., (2010). Entrevista Personal

McMillan, J. y Schumacher, S. (2001) . *Research in education: a conceptual framework*. New York: Longman.

MacSwan, J. & Pray, L. (2005). Learning english bilingually: Age of exposure and rate of acquisition among english language learners in a bilingual education program. *Bilingual Research Journal*, 29(3). Recuperado el 12 de junio de 2010 de <http://sn140w.snt140.mail.live.com/default.aspx?rru=getmsg?msg%3dB6727070-DAE0-11DF-A277-00215AD7C2B8>.

Muñoz, C. (s.f.). Tendencias y líneas de investigación de adquisición de segundas lenguas. *Estudios de Lingüística*. Alicante: Universidad de Alicante.

Ordoñez, C. (2004). EFL and native spanish in elite bilingual schools in Colombia: a first look at bilingual adolescent frog stories. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Recuperado el de febrero de 2010 de <http://www.informaworld.com/smpp/title-content-t794297780>

Pinkler, S. (1996). *Language Learnability and Language Development* . Massachusetts. Harvard University Press.

Roubinet, J. (2009). A whole world of words. *The international Magazine of the International Baccalaureate*. 55. Teddington, Middlesex: Haymarket Network.

Salinas Virginia (2010). Entrevista Personal

- Skutnabb-Kangas, T. & Philipson, R. (2009). Why language matters. *The Magazine of the International Baccalaureate*, No.55. Teddington, Middlesex: Haymarket Network. (pp. 13-15).
- Spezzini, S. (2006). English inmersión in Paraguay: Individual and sociocultural dimension of language, learning and use. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tokuhama-Espinosa T. (2001). *Raising multilingual children: Foreign language acquisition and children*. Westport: Bergin & Garvey.
- Tokuhama-Espinosa T. (2003). *Multilingual Mind: Issues discussed by, for and about people living in many languages*. Westport: Praeger Publishers.
- Vandenbroeck, M. (2007). Ser Multilingüe: Uno de los mejores regalos. *Revista Infancia en Europa*. 12. Asociación de Maestros Rosa Sensat. Barcelona: Ingresa

APENDICE A

Lista de Tablas

1. 10 Factores Fundamentales para Aprender un Segundo Idioma
2. Principales Características del Prototipo de Programas de Inmersión
3. Formas Monolingües de Educación para Bilingües
4. Formas Débiles de Educación Bilingüe para Bilingües
5. Adecuadas Formas de Educación Bilingüe para generar Bilingüismo y Bi -
Alfabetización
6. Principales Características del Prototipo de Programa de Inmersión

APENDICE B

Lista de Gráficos

1. Primer modelo de Instrucción en primer y segundo idioma en Programas de Inmersión Dual
2. Modelo de Instrucción en primer y segundo idioma en programas de Inmersión Dual
3. Modelo de Instrucción en primer y segundo idioma en programas de Inmersión Dual
4. Modelo de Inmersión Temprana Total
5. Modelo de Inmersión Parcial Temprana
6. Modelo Inmersión Mediana
7. Modelo Inmersión Tardía
8. Marco Conceptual del Estudio

APENDICE C