LOS PROGRAMAS BILINGÜES INGLÉS-ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS Y EN ESPAÑA: DOS INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Francisco Ramos

Loyola Marymount University, EE. UU.

Introducción

La creciente presencia de Internet en múltiples ámbitos de la vida y el aumento del número de personas que se desplaza ó reside en otras naciones ha hecho que el aprendizaje de otros idiomas se haya convertido en uno de los principales objetivos de los sistemas escolares nacionales y, por consiguiente, de sus respectivas autoridades educativas. Sin embargo, la mayoría de los métodos y programas implantados a tal efecto no han logrado los resultados que buscaban. En Estados Unidos uno de los programas más exitosos en este sentido es la educación bilingüe de doble vía (*Two-way bilingual education*), que provee a los estudiantes con instrucción diaria en y a través de dos idiomas para que los usen como lenguas vehiculares y lleguen así a dominar las cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) en los dos idiomas al final de su escolarización. Uno de los idiomas utilizado es, naturalmente, el inglés, ya que es el idioma mayoritario en el país. El otro es el español en la mayoría de los programas implantados en la actualidad. Por lo que se refiere a España, el Ministerio de Educación español y el Consejo Británico (*British Council*) firmaron en 1996 un Convenio de Colaboración para el establecimiento de un currículo integrado conjunto en diversos centros de educación infantil y primaria españoles por el que el inglés se convertía en idioma vehicular en la enseñanza de varias asignaturas. El presente artículo hace un breve resumen de los métodos usados tradicionalmente para enseñar idiomas en las escuelas, explica con más detalle las características y componentes de los programas bilingües existentes en Estados Unidos y en España y cita varios estudios empíricos llevados a cabo en Estados Unidos que han examinado las opiniones de padres, maestros y estudiantes sobre los programas, así como los resultados de los alumnos matriculados en ellos.

Métodos de enseñanza de idiomas

Han sido numerosos los métodos utilizados a ambos lados del Atlántico para enseñar idiomas a lo largo de la historia. Surgidos muchos de ellos como reacción

ACTAS XL (AEPE). Francisco RAMOS. Los programas bilingües ingles-español en Esta...
Centro Virtual Cervantes

frente a sus antecesores y partiendo de profundas diferencias filosóficas y psicológicas todos compartían, sin embargo, un objetivo común: lograr que los estudiantes pudieran llegar a dominar las cuatro habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) en el idioma estudiado. Un breve resumen de los más utilizados aparece a continuación (para información más detallada ver Ramos [2003]).

Uno de los primeros métodos fue el conocido como método clásico (*grammar translation*), que se basaba en la traducción literal de textos y en la enseñanza de la gramática del idioma enseñado por parte del profesor. Dado que era éste el poseedor y transmisor de conocimientos, el estudiante era un simple receptor de información. Por ello, la interacción en la clase se reducía a comentarios sobre los principales aspectos lingüísticos del texto en el idioma nativo de los estudiantes, mientras que el nuevo idioma apenas se usaba (Brown, 2001).

Remediar esta carencia fue, precisamente, el objetivo del método directo, desarrollado por Franke a finales del siglo XIX. Así, el idioma a aprender, usado en conversación desde el primer día, se convertía en el eje central de las clases mientras que la gramática se enseñaba inductivamente a través de las estructuras orales usadas en la conversación. Este método fue adaptado y usado posteriormente por Maximilian Berlitz en sus academias, por lo que también es conocido como método Berlitz (Richards & Rodgers, 2001).

La participación americana en la Segunda Guerra Mundial hizo que fuera necesario disponer rápidamente en Estados Unidos de hablantes de otros idiomas para ser enviados a los países en guerra. Esta necesidad dio lugar al método audiolingüe, basado en la memorización de diálogos y en la práctica repetitiva de estructuras gramaticales (Richards & Rodgers, 2001). Sin embargo, la artificialidad de los diálogos estudiados no proveía a los estudiantes de recursos orales suficientes que les permitieran desenvolverse adecuadamente en la realidad, lo que dio lugar al *Total Physical Response* (TPR), creado por Asher a mediados de la década de 1970. Contrariamente a los métodos anteriores, el TPR desarrollaba primero la comprensión, posponiendo la producción oral de los alumnos hasta que ellos mismos se sentían preparados. Las clases de TPR giraban alrededor de series de órdenes dadas y modeladas por el profesor, que los estudiantes seguían en grupo. El refuerzo visual provisto por los movimientos permitía a los alumnos asociar lenguaje y acciones y aprender así el vocabulario y las estructuras del nuevo idioma (Richards & Rodgers, 2001).

Mientras tanto, en Inglaterra, Widdowson y Cadlin habían desarrollado los principios del enfoque comunicativo, basado en el fomento de la interacción entre los estudiantes, el uso de experiencias e intereses personales para aumentar su participación y la utilización vehicular del segundo idioma en el aula para dotarlo de la mayor autenticidad posible (Brown, 2001). Coincidentemente, éstas fueron también las premisas del *Natural Approach*, desarrollado posteriormente por Krashen y Terrell (1983) en Estados Unidos. Además de los principios de Widdowson y Carlin, Krashen y Terrell recomendaban que los alumnos fueran separados de acuerdo a su nivel de conocimiento del segundo idioma para poder así satisfacer mejor sus necesi-

ACTAS XL (AEPE). Francisco RAMOS. Los programas bilingües ingles-español en Esta...
Centro Virtual Cervantes

dades lingüísticas. También sugerían que los maestros facilitaran la comprensión de textos y contenidos mediante el uso constante de recursos visuales (diagramas ó fotografías), demostraciones prácticas y la simplificación de la carga léxica de las lecciones a través de la repetición frecuente de conceptos y términos clave y la eliminación de giros y frases coloquiales.

Como puede verse, por tanto, los métodos desarrollados a ambos lados del Atlántico alcanzaron una conclusión similar: la forma más efectiva de enseñar un idioma era su uso vehicular en la clase. Sin embargo, es necesario resaltar una diferencia fundamental: en Estados Unidos no existe la asignatura de idioma extranjero ni en la escuela primaria (*elementary school*) ni en la intermedia (*middle school)* y, para muchos estudiantes, tampoco en la secundaria (*high school*). Por tanto, la enseñanza de idiomas se refiere, por lo general, al propio inglés, dado el altísimo número de alumnos inmigrantes matriculados en sus escuelas, en un contexto de segundo idioma. Por el contrario, en España, salvo en aquellas comunidades autónomas que tienen lengua propia, al hablar de la enseñanza de idiomas se suele sobreentender la de idiomas extranjeros, generalmente el francés ó el inglés, dada la homogeneidad existente, al menos hasta hace unos años, entre la población escolar. Sin embargo, el creciente número de alumnos inmigrantes que desconocen el castellano ha comenzado a plantear retos en el sistema escolar español similares a los que tienen las escuelas americanas. Por tanto, no sería sorprendente que muchas escuelas españolas tengan que enseñar el español como segundo idioma dentro de poco. Con esta distinción en mente, este proyecto describe dos experiencias que se están llevando a cabo en el área de la enseñanza de idiomas en Estados Unidos y en España y cuyo objetivo es la enseñanza de y en dos lenguas mediante su uso vehicular en el aula.

Los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos

Un repaso a la escolarización de alumnos inmigrantes en Estados Unidos muestra cómo los programas bilingües en varios idiomas han estado presentes en los sistemas educativos de numerosos estados a lo largo de la historia (Crawford, 2004). Sin embargo, en las últimas décadas han predominado programas como el ESL pullout, la inmersión estructurada y la educación bilingüe transitoria, cuyo objetivo es que los alumnos con conocimientos limitados de inglés (conocidos como *English Language Learners*) lleguen a dominar las cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) en este idioma, pero sin tener en cuenta ni el mantenimiento ni el desarrollo de sus idiomas maternos (Crawford, 2004). Desafortunadamente, la naturaleza sustractiva de estos programas ha hecho que muchos alumnos hayan aprendido inglés pero que, por otra parte, hayan olvidado sus idiomas nativos al no usarlos suficientemente. Dos razonamientos han tratado de justificar la falta de enseñanza de otros idiomas en la escuela: el primero es que aprender inglés es primordial para que los alumnos clasificados como *English Language Learners* (más del 10% de todos los matriculados entre los grados kindergarten y 12 (Padolsky, 2002a)) entiendan los conceptos explicados en clase y no queden retrasados académicamente. El segundo tiene que ver con la extraordinaria diversidad de lenguas y culturas presentes en las escue-

ACTAS XL (AEPE). Francisco RAMOS. Los programas bilingües ingles-español en Esta...
Centro Virtual Cervantes

las, lo que en teoría hace difícil poder enseñar otros idiomas. Así, los estudiantes inmigrantes hablan más de 400 idiomas diferentes, de entre los que los más extendidos son el español (79%), el vietnamita (2%), el hmong (1.6%), el chino (1%), y el coreano (1%). Los 34 siguientes son hablados por más de 5.000 hablantes cada uno y el resto por unos 150.000 estudiantes en total (Padolsky, 2002b).

En 1963, sin embargo, un interesante experimento educativo llevado a cabo en Miami iba a ponerse a contracorriente de esta tendencia generalizada. A raíz de la llegada masiva de refugiados cubanos que huían de la dictadura castrista se produjo un aumento espectacular del número de niños que no hablaban inglés en las escuelas de Miami-Dade. Dado que éstas no estaban preparadas para atender las necesidades de la nueva población escolar, la Fundación Ford donó el dinero necesario para poner en marcha un novedoso programa en la escuela Coral Way (todavía existente en la actualidad), en el que niños cubanos hispanohablantes y niños americanos angloparlantes pudieran ser escolarizados en inglés y en español, beneficiándose ambos grupos así del aprendizaje de dos idiomas. De acuerdo con los planes de la escuela, los estudiantes serían separados en dos grupos, anglo e hispanoparlantes, para recibir instrucción en su idioma materno por las mañanas y en el segundo por las tardes en los grados primero, segundo y tercero. Varios maestros angloparlantes que ya estaban trabajando en la escuela serían los maestros de inglés y un grupo de maestros cubanos pertenecientes al Programa de Reentrenamiento de Maestros Cubanos de la Universidad de Miami serían los de español (Beebe & Mackey, 1990).

Los resultados de este experimento fueron muy satisfactorios para los alumnos, tanto en cuanto a su aprendizaje de los dos idiomas como al de los contenidos académicos, lo que hizo que el programa se extendiera a otras escuelas del área y, posteriormente, a las de otros estados interesados en el proyecto. Su mayor expansión tuvo lugar en la década de 1990 a 2000, durante la que pasaron de 40 programas a 281. En la actualidad se calcula que hay unos 315 en 26 estados de toda la nación, de los que la mayoría están concentrados en California (60), Texas (23) y Nueva York (16), aunque también se pueden encontrar en números más reducidos en Florida, Illinois, Arizona y Oregón. Por idiomas, los más extendidos son los que enseñan el español como idioma minoritario (296), seguidos a mucha distancia por los que lo hacen con el francés (7), cantonés (4), coreano (4), navajo (2), japonés (1) y mandarín (1) (Center for Applied Linguistics, 2005). En el resto de esta sección se hace referencia a los que usan el español como idioma minoritario, aunque casi todos funcionan de una forma similar.

Los programas, conocidos como educación bilingüe de doble vía, tienen cuatro objetivos principales: que sus normas académicas y currículo sean similares a los de cualquier otro programa, que los estudiantes logren buenos resultados académicos así como un buen dominio de los dos idiomas y que desarrollen actitudes y comportamientos positivos hacia otras culturas (Howard, Sugarman, & Christian, 2003). Para poder cumplir estos objetivos dos componentes han sido modificados a través de los años: la manera de usar los dos idiomas y el tiempo dedicado a cada uno de ellos. Por lo que se refiere al primero, las clases tienen generalmente un número similar ó apro-

ACTAS XL (AEPE). Francisco RAMOS. Los programas bilingües ingles-español en Esta...
Centro Virtual Cervantes

ximado de hablantes del idioma mayoritario (inglés) y del minoritario (español) que reciben conjunta y diariamente instrucción académica y lingüística en y a través de los dos idiomas (Howard et al, 2003). Por lo que se refiere al segundo, la distribución del tiempo para cada idioma varía en función del programa establecido, siendo los más comunes los 90/10, 50/50, y diferenciados. En un programa 90/10, también conocido como de "idioma minoritario dominante", los estudiantes reciben la mayoría de la instrucción (90%) en español al comenzar su escolarización. A medida que van progresando en los distintos grados, el porcentaje de tiempo dedicado a las clases en este idioma disminuye, mientras que aumenta el dedicado a la instrucción en inglés, hasta que, generalmente hacia el cuarto grado, los dos idiomas son usados al 50%. En el modelo 50/50, también conocido como "balanceado", los estudiantes reciben instrucción en los dos idiomas en períodos iguales de tiempo desde el comienzo de su escolarización. Por último, los estudiantes matriculados en programas "diferenciados" reciben instrucción en los dos idiomas en porcentajes de tiempo que varían dependiendo de la composición de la clase (cuántos hablantes de español hay que puedan actuar como modelos del idioma) ó de los recursos y materiales disponibles (Howard et al, 2003).

En cuanto a la organización escolar, suele haber dos maestros, uno de inglés y otro de español, por cada dos grupos de estudiantes. Los maestros enseñan asignaturas distintas; es decir, que no cubren el mismo material ni repiten los contenidos. Por ejemplo, mientras uno de ellos provee instrucción en Lengua inglesa y Matemáticas en inglés, el otro enseña Lengua española y Estudios Sociales en español. Como norma general, cada maestro enseña por la mañana las asignaturas a su grupo en el idioma que le corresponde y tras la hora de la comida (que tiene lugar hacia la mitad del día escolar) se intercambian los grupos. Así, cada grupo de estudiantes recibe instrucción diaria en los dos idiomas y es más fácil para los maestros preparar las clases, ya que repiten las mismas lecciones dos veces al día. Para favorecer la comunicación entre los maestros y que puedan trabajar conjuntamente en la planificación de las clases se suelen habilitar algunas horas dentro del horario escolar. Finalmente, es necesario notar que los maestros no usan el idioma que no es el suyo para evitar que los alumnos utilicen los dos idiomas indistintamente ó se refugien en su idioma materno si tienen dificultades. El currículo educativo incluye clases diarias de refuerzo para los alumnos que necesitan ayuda en su segundo idioma.

La selección del profesorado se suele llevar a cabo en las propias escuelas. Para ello, el director, el subdirector y varios maestros con experiencia forman un comité que examina el currículum académico de los candidatos y concierta una entrevista con aquellos cuyas cualificaciones parecen más adecuadas para el puesto vacante. Durante la entrevista se evalúan la preparación académica y lingüística de cada candidato, haciendo especial hincapié en esta última si la vacante ofrecida requiere enseñar en el idioma minoritario. También se valora la posesión por parte del candidato de las credenciales educativas adecuadas. Son éstas unas autorizaciones estatales que se logran tras aprobar en las universidades cursos en metodología de enseñanza de segundos idiomas, didáctica de las áreas de contenido, interculturalismo y evaluación.

ACTAS XL (AEPE). Francisco RAMOS. Los programas bilingües ingles-español en Esta...
Centro Virtual Cervantes

Los resultados de las investigaciones empíricas llevadas a cabo en estos programas han mostrado su efectividad a la hora de ayudar a los alumnos a lograr buenos niveles orales y de lectoescritura en los dos idiomas (Cazabon, Lambert, & Hall, 1993; Howard, Christian, & Genesee, 2003), así como buenos resultados académicos (de Jong, 2002; Lindholm-Leary; 2001; Lopez & Tashakkori, 2004; Thomas & Collier, 2002). Otros beneficios para los alumnos incluyen el desarrollo de actitudes positivas hacia los programas, el bilingüismo en general, y los miembros de otros grupos culturales (Cazabon, 2000; Lambert & Cazabon, 1994; Lindholm & Aclan, 1993; Lindholm-Leary, 2001). Por lo que respecta a padres y maestros, también parecen estar satisfechos con los programas, a los que ven como una opción educativa enriquecedora para los alumnos (Lindholm-Leary, 2001; Shannon & Milian, 2002), dado su énfasis académico y la oportunidad de poder aprender sobre otras lenguas y culturas (Howard et al, 2003).

Los programas bilingües inglés-español en España

La información relativa a la implantación, funcionamiento y resultados de los programas bilingües establecidos en España a raíz del Convenio de Colaboración firmado por el Ministerio de Educación y el Consejo Británico no es demasiado específica ni tampoco abundante y se puede encontrar en varios enlaces a los que se accede desde las páginas web del Ministerio de Educación y Ciencia español: http://wwwn.mec.es/ educa/jsp/plantilla.jsp?id=65&area=convenios; y del Consejo Británico en España: http://www.britishcouncil.org/spain-education-bilingual-project.htm

Al objeto de obtener más información el autor concertó entrevistas con la directora de uno de los centros y con la Asesora Técnica Docente del programa. La entrevista con la primera ofreció algunos pequeños datos sobre el funcionamiento diario del programa. La entrevista con la segunda, por el contrario, no fue fructífera, ya que no se facilitó ninguna información o publicación adicional al respecto.

Como ya ha sido mencionado, los programas bilingües español-inglés existentes en colegios públicos españoles tienen su orígen en la firma de un Convenio de Cooperación entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el embajador del Reino Unido en España en febrero de 1996 por el que se implantaba un currículo integrado bilingüe-bicultural hispano-británico en centros de educación infantil y primaria españoles y en The British Council School. El Convenio buscaba fomentar entre los alumnos el conocimiento mutuo de las culturas española y británica y la adquisición del español y del inglés a través de la enseñanza de contenidos. Al mismo tiempo, también ofrecía a los alumnos la posibilidad de continuar la educación secundaria en cualquiera de los dos sistemas educativos e impulsaba el intercambio de profesores y alumnos de ambos países. La organización del currículo quedaba en manos del Ministerio de Educación. Por su parte, el Consejo Británico ofrecía consejo y experiencia en áreas como la preparación del profesorado, el desarrollo del currículo y la evaluación.

ACTAS XL (AEPE). Francisco RAMOS. Los programas bilingües ingles-español en Esta...
Centro Virtual Cervantes

El Currículo Integrado para Educación Infantil y Primaria previsto en el Convenio era publicado en el Boletín Oficial del Estado de 2 de mayo de 2000 mediante Orden de 5 de abril del mismo año. De acuerdo a la Orden, el currículo "deberá incluir los contenidos que cada parte considere esenciales para el conocimiento de la realidad histórica, social y política de la otra parte, así como los principios metodológicos y didácticos comunes más relevantes" (BOE, 2000, p. 16748). La Orden incluía, a continuación, los contenidos comprendidos en el National Curriculum que habían de incorporarse a los Reales Decretos que establecían los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil y las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y viceversa. También explicaba que el currículo sería impartido en ambas lenguas pero, sin embargo, no detallaba el tiempo dedicado a cada una (sin embargo, la directora explicó que los alumnos recibían entre 1´5 y 2 horas diarias, impartidas tanto por profesores nativos como por los profesores especialistas de inglés de los centros).

Cuarenta y cuatro colegios de nueve comunidades autónomas fueron elegidos de entre una lista de escuelas voluntarias para iniciar esta innovadora experiencia (según la directora entrevistada para este proyecto, muchas de las escuelas elegidas lo fueron por encontrarse en zonas desfavorecidas de las ciudades y, en algunos casos, por su bajo índice de matrícula). Cuarenta y cuatro profesores ingleses seleccionados por el Consejo Británico eran los encargados de enseñar la parte inglesa del currículo. Estos maestros estaban considerados como miembros adicionales del claustro de profesores; es decir, que no estaban encargados de ninguna clase en particular. Por ello debían mostrar flexibilidad, ya que al contratarlos se les hacía notar que podrían tener que enseñar diariamente en distintos niveles y hasta a cuatro grupos distintos.

El proceso de selección de nuevos profesores se lleva a cabo entre abril y junio de cada año y para participar en él es necesario ser ciudadano de la unión europea o disponer de permiso de residencia en España y tener dominio del inglés, experiencia en enseñanza con niños de entre 3 y 12 años y titulación docente reconocida en Europa. Para los docentes ingleses esto significa el poseer *Qualified Teacher Status* (QTS).

La forma de trabajo entre los maestros depende del nivel que enseñan. Por lo general, en los niveles de infantil los maestros ingleses pueden trabajar conjuntamente con sus colegas españoles o bien encargarse solos de la clase mientras enseñan juegos, historias, cuentos, ó lectura y escritura en inglés. Según la directora entrevistada, en infantil el profesor inglés trabaja conjuntamente con el especialista de inglés de la escuela durante la hora y media aproximada de clase diaria de inglés. En primaria, por su parte, el profesor inglés se encarga en solitario de la clase para enseñar, durante unas 20 horas semanales, Lengua inglesa, Conocimiento del medio y, en ocasiones, Educación Física, Arte y Música.

En la actualidad las escuelas del programa han cumplido su noveno año de funcionamiento y han visto aumentado tanto el número de maestros ingleses como el de españoles involucrados en el programa. Así, a los 160 maestros ingleses que se cal-

ACTAS XL (AEPE). Francisco RAMOS. Los programas bilingües ingles-español en Esta...
Centro Virtual Cervantes

cula están trabajando en los centros hay que añadir el de los especialistas españoles de este idioma que enseñan diferentes materias del currículo. Por lo que se refiere a los alumnos, el programa ha escolarizado ya a unos 15.000 estudiantes de entre 3 y 12 años. Como nota interesante, en septiembre de 2004 comenzaron a cursar sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) los alumnos que comenzaron en el programa en 1996. En esta nueva etapa de su escolarización siguen recibiendo Lengua inglesa, Geografía e Historia y Ciencias de la Naturaleza en inglés para cumplir con el objetivo del Convenio que especifica que los estudiantes puedan, al cumplir 16 años, expresarse con fluidez en inglés y en español y apreciar ambas culturas.

Tanto la página web del Ministerio de Educación y Ciencia como la del British Council contienen una breve referencia a un estudio llevado a cabo por expertos hispano-británicos entre alumnos, padres y maestros, cuyos resultados reflejaban interés y motivación por parte de los alumnos, entusiasmo por la de los padres, satisfacción en los centros y comentarios de los tutores sobre el efecto positivo del aprendizaje en dos lenguas en el desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos (MEC, 2005). Sin embargo, el autor no pudo tener acceso a este estudio. Durante su entrevista con la Asesora Técnica Docente, ésta lo calificó como un simple "documento interno" que no ha sido publicado.

Tampoco ha sido publicado ningún dato sobre los resultados académicos o lingüísticos de los alumnos del programa. Dado que son los propios profesores los que evalúan el progreso y los conocimientos de sus alumnos y éstos no son sometidos a exámenes estandarizados que permitan comprobar sus conocimientos y compararlos con otros estudiantes no es posible conocer el grado de dominio del idioma alcanzado. Como nota anecdótica, la directora entrevistada manifestó que uno de los efectos positivos del programa es que ha aumentado el nivel socioeconómico de las familias residentes en el área servida por la escuela, ya que numerosos padres han cambiado su residencia a zonas próximas para poder matricular a sus hijos en ella.

Conclusión

La mayoría de los métodos usados a lo largo de la historia para enseñar idiomas enfatizaban ciertas destrezas, pero no llegaban ni a integrar todas ellas ni a usar adecuadamente el idioma en la clase. Los programas bilingües establecidos actualmente tanto en Estados Unidos como en España, por el contrario, usan los idiomas como vehículos de comunicación entre el profesor y los alumnos y también entre estos últimos para facilitar el aprendizaje de la lengua y de los contenidos académicos.

Los programas estadounidenses tienen ya una cierta tradición y han ido extendiéndose progresivamente por varios estados. Los estudios que han examinado su efectividad han revelado el progreso académico y lingüístico de sus estudiantes y un alto grado de satisfacción entre alumnos, padres y maestros. Los programas españoles, de más reciente implantación, constituyen un avance importante en la enseñanza

ACTAS XL (AEPE). Francisco RAMOS. Los programas bilingües ingles-español en Esta...
Centro Virtual Cervantes

del inglés en España, ya que dan significado y utilidad inmediata a una lengua que en otros colegios se sigue enseñando como idioma extranjero. Sin embargo, es necesario llevar a cabo estudios empíricos que examinen su efectividad y el grado de aceptación de que disfrutan entre los diversos miembros de la comunidad educativa. La falta de información existente en la actualidad no contribuye a diseminar los efectos positivos que estos programas tienen entre sus beneficiarios.

Bibliografía

Boletín Oficial del Estado (2000). *Orden de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el currículo integrado para la educación infantil y la educación primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España.* Información obtenida el 19 de mayo de 2005 en http:/www.boe.es/boe/dias/2000-05-02/pdfs/A16748-16754.pdf

Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.* White Plains, NY: Longman.

Beebe, V., & Mackey, W. (1990). *Bilingual schooling and the Miami experience.* University of Miami, FL: Institute of InterAmerican Studies.

Cazabon, M. T. (2000). *The use of students' self-reporting in the evaluation of the Amigos two-way language immersion program.* Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Boston, MA.

Cazabon, M., Lambert, W.E., & Hall, G. (1993). *Two-way bilingual education: A progress report on the Amigos program.* Santa Cruz, CA: The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Center for Applied Linguistics (2005) *Two-way bilinguaI Immersion tables.* Información obtenida el 27 de mayo de 2005 de: http://www.cal.org/twi/directory/tables.html#table3

Crawford, J. (2004). *Educating English Language Learners: Language diversity in the classroom* (5th ed.). Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services, Inc.

de Jong, E. (2002). Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal, 26*(1), 65-84.

Howard, E., Christian, D., & Genesee, F. (2003). *The development of bilingualism and biliteracy from grades 3 to 5: A summary of findings from the CAL/CREDE study of two-way immersion education.* Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

Howard, E., Sugarman, J., & Christian, D. (2003). *Trends in Two-way Immersion Education: A Review of the Research.* Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.

Krashen S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Englewood Cliffs, NJ: Alemany Press-Prentice Hall.

Lambert, W.E., & Cazabon, M. (1994). *Students' views of the Amigos program.* Santa Cruz, CA: The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual Language Education.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

ACTAS XL (AEPE). Francisco RAMOS. Los programas bilingües ingles-español en Esta...
Centro Virtual Cervantes

LINDHOLM, K., & ACLAN, Z. (1993). *Relationships among psychological factors and academic achievement in bilingual Hispanic and Anglo students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

LOPEZ, M. G., & TASHAKKORI, A. (2004). Effects of a two-way bilingual program on the literacy development of students in kindergarten and first grade. *Bilingual Research Journal 28*(1), 19-34.

Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Evaluación*. Información obtenida el 11 de mayo de 2005 en http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=1265&area=convenios

PADOLSKY, D. (Diciembre, 2002a). *How has the English language learner population changed in recent years?* Washington: National Clearinghouse for English Language Acquisition.

PADOLSKY, D. (Diciembre, 2002b). *What are the most common language groups for ELL students?* Washington: National Clearinghouse for English Language Acquisition.

RAMOS, F. (2003). La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa 5*(2), 66-80.

RICHARDS, J.C., & RODGERS, T.S. (2001). *Approaches and Methods in LanguageTeaching*. (11th ed.). New York: Cambridge University Press.

SHANNON, S., & MILIAN, M. (2002). Parents choose dual language programs in Colorado: A survey. *Bilingual Research Journal, 26*(3), 681-696.

THOMAS, W. P., & COLLIER, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.

ACTAS XL (AEPE). Francisco RAMOS. Los programas bilingües ingles-español en Esta...
Centro Virtual Cervantes