
Evaluación del Programa de Educación Bilingüe y Bilingüe en el Distrito Escolar Central de Bedford

Analleli Hernández

Director de unidad

Igone Arteagoitia, PhD

Científico investigador

Educación bilingüe y multilingüe

Centro de Lingüística Aplicada

22 de mayo de 2026

Índice

Sección 1: Introducción y resumen	3
Metodología.....	3
Limitaciones.....	5
Alumnos multilingües en el Distrito Escolar Central de Bedford	6
Sección 2: Estructura del programa	10
Hallazgos de la evaluación.....	10
Modelo de Programa	10
Política de inscripción.....	11
Misión y visión del programa	12
Asignación de idiomas.	13
Plantilla	14
Recomendaciones.....	17
Sección 3: Currículo	18
Hallazgos de la evaluación.....	18
Materiales curriculares.....	18
Alcance y secuencia bilingües.....	18
Objetivos lingüísticos.....	19
Recomendaciones.....	20
Sección 4: Instrucción.....	21
Hallazgos de la evaluación.....	21
Lengua de Instrucción.....	21
Andamiaje	22
Interacción.....	22
Recomendaciones.....	23
Sección 5: Evaluación y	24
Hallazgos de la evaluación.....	24
Evaluación del Estado de Nueva York.....	24
Prueba de Rendimiento en Inglés como Segunda Lengua del Estado de Nueva York (NYSELAT).....	25
Lectura STAR.....	31
STAR Matemáticas – Inglés y Español	32
IRLA y ENIL de American Reading Company.....	35
Fonética básica, inglés y español.....	36
Colocación de cursos AP en secundaria.....	37
Recomendaciones.....	38
Sección 6: Calidad del personal y desarrollo profesional.....	39
Hallazgos de la evaluación.....	39
Desarrollo Profesional	40
Educación Especial y Educación Bilingüe.....	40
Recomendaciones.....	41
Sección 7: Familia y Comunidad.....	42
Hallazgos de la evaluación.....	42
Comunicación.....	42

Participación entre grupos lingüísticos	43
Recomendaciones.....	44
Sección 8: Apoyo y recursos.	45
Hallazgos de la evaluación.....	45
Dotación bilingüe y de educación especial.....	45
Apoyo a nivel de distrito y capacidad de liderazgo	46
Recomendaciones.....	46
Sección 9: Conclusión	47
Sección 10: Referencias.....	48
Apéndice A: Investigación sobre la implementación exitosa de programas bilingües.....	53
Apéndice B: Protocolo de Observación Instruccional de CAL	57
Protocolo de Observación Instruccional Bilingüe CAL	57
Apéndice C: Documentación del Distrito Escolar Central de Bedford recibida.....	60
Apéndice D:.....	61
Recomendaciones priorizadas para apoyar la planificación de acciones.....	61

Sección 1: Introducción y Resumen

La investigación sobre los beneficios de los programas DLBE para estudiantes de aprendizaje automático es sólida (Howard & Zhao, 2023; Howard et al., 2018; Lindholm-Leary & Genesee, 2010; Lindholm-Leary & Block, 2010; Lindholm-Leary & Hernández, 2011). Además, los estudios han demostrado consistentemente que, cuando están bien implementados, los programas DLBE son la mejor opción para los estudiantes de aprendizaje automático (Genesee et al., 2006; Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina, 2017). Un programa DLBE bien implementado proporciona los apoyos socioemocionales, académicos y lingüísticos que los estudiantes necesitan para participar con éxito en actividades escolares y de clase y desarrollar su bilingüismo, bilalfabetización y competencia sociocultural.

Durante el verano de 2025, el Centro de Lingüística Aplicada (CAL) recibió un contrato para realizar una evaluación de políticas y prácticas en el programa bilingüe español-inglés (DLBE) en el Distrito Escolar Central de Bedford (BCSD). Este informe se basa en sesiones de escucha con personal, estudiantes y familias, una visita de un investigador de CAL a escuelas de BCSD con programa DLBE, y la recopilación de documentación existente, incluyendo informes de datos de rendimiento estudiantil listados en el Apéndice C. El informe ofrece una descripción de las políticas y servicios prestados en el momento de la recopilación de la información e incluye recomendaciones basadas en la investigación para la mejora.

Organizado en torno a las líneas temáticas de los Principios Rectores para la Educación Bilingüe, 3ª edición (Howard et al., 2018; <https://www.cal.org/publications/guiding-principles-3/>), el El informe aborda los siguientes aspectos para educar eficazmente a los estudiantes:

- Línea 1: Estructura del Programa
- Línea 2: Plan de estudios
- Sección 3: Instrucción
- Línea 4: Evaluación y rendición de cuentas
- Línea 5: Calidad del Personal y Desarrollo Profesional
- Línea 6: Familia y comunidad
- Sección 7: Apoyo y Recursos

El informe comienza con una visión general introductoria, metodología, limitaciones de estudio e información demográfica sobre los estudiantes en BCSD relacionada con la revisión de su programa DLBE en español/inglés e incluye una descripción de los hallazgos de la evaluación de CAL, seguida de recomendaciones basadas en la investigación específicas para la rama en cuestión. La investigación sobre la implementación exitosa del programa DLBE se proporciona en el Apéndice A.

Metodología

El estudio CAL fue principalmente cualitativo, empleando protocolos de observación y sesiones de escucha, pero también incluyó informes cuantitativos relacionados con los resultados académicos y lingüísticos existentes proporcionados por el distrito. Los Principios Rectores para la Educación

en Lengua Dual, 3ª Edición (2018), abreviados como Principios Rectores en el resto de este informe, se utilizaron como base para la revisión del programa DLBE en el BCSD.

La evaluación se guió por las siguientes preguntas de investigación primaria:

- ¿Representan las políticas y prácticas para atender a los estudiantes las prácticas efectivas y basadas en la investigación en los programas DLBE, y se implementan adecuadamente las políticas y prácticas?
- Con los datos de rendimiento disponibles, ¿cómo están rindiendo los estudiantes de DLBE académica y lingüísticamente?
- ¿Qué creen que el personal y los grupos de interés están funcionando bien y qué necesita mejorar?

CAL ha desarrollado instrumentos de observación en el aula y protocolos de sesiones de escucha alineados con los Principios de Instrucción Eficaz para Estudiantes de Inglés de CAL (2014) y los Principios Rectores que se utilizaron, junto con otras mejores prácticas basadas en investigación para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y contenidos. Estos instrumentos se adaptaron al contexto del programa DLBE en el BCSD y a las preguntas de investigación abordadas en esta evaluación. Un resumen de la investigación sobre la implementación del lenguaje bilingüe de los Principios Rectores (2018) en el Apéndice A. El Protocolo de Observación Instruccional de CAL puede encontrarse en el Apéndice B.

Antes de la visita presencial en octubre de 2025, CAL realizó sesiones virtuales de escucha por Zoom con profesores, administradores de la central y del centro, así como con padres. Durante la visita se realizaron sesiones de escucha presencial con los estudiantes. El personal del distrito era responsable de reclutar a los participantes para las sesiones.

En total, sesenta y seis personas participaron en las sesiones de escucha (Tabla 1). Se realizaron cuatro sesiones de escucha separadas con profesores: profesores de K-2 (n=5), profesores de 3º a 5º curso (n=8), profesores de 6º curso (n=5) y personal de apoyo de primaria (n=7) con representación de profesores de las zonas de español e inglés de diferentes niveles. Específicamente, esto incluía a tres especialistas en SOLES, un especialista en aprendizaje bilingüe, un especialista en instrucción de la zona española, un psicólogo y un logopeda y lenguaje.

Se llevaron a cabo tres sesiones de escucha separadas con la oficina central: una con el director de SOLES, otra con el Superintendente y el Director de Currículo e Instrucción, y una con el equipo de Educación Especial, y dos con administradores escolares, una con administradores de primaria y otra con administradores de secundaria. Se programaron cuatro sesiones de escucha con familias DLBE de primaria y secundaria por separado, dos en español y dos en inglés, pero las dos sesiones de español se consolidaron en una sola debido a la baja asistencia. Finalmente, se realizaron dos sesiones presenciales de escucha con estudiantes de secundaria y bachillerato que se matricularon en el programa en el jardín de infancia.

A petición de un pequeño grupo de padres que consideraron que no habían tenido la oportunidad de compartir plenamente sus opiniones sobre el programa DLBE en la sesión de escucha, se les invitó a completar una breve encuesta disponible en español e inglés. 30 padres completaron la encuesta, y 2 eligieron hacerlo en español y 28 en inglés.

Todas las sesiones virtuales de escucha se grababan para que el investigador de CAL pudiera reproducirlas según fuera necesario y así asegurar la exactitud de la comprensión. Para garantizar la confidencialidad, no se informan de los roles y respuestas individuales, y todos los datos de este informe se agregan de tal manera que no se revelen identidades individuales. Las grabaciones serán destruidas tras la finalización del proyecto.

Tabla 1. Descripción de los participantes en las sesiones de escucha

Roles de los participantes		Número de participantes
Administradores a nivel de distrito		8
Administradores a nivel escolar		6
Profesores		25
Estudiantes		18
Representación de los padres		
Idioma	Español	2
	Inglés	13
Total de participantes		66

Durante una visita de tres días del 28 al 30 de octubre de 2025, un investigador de CAL visitó ambas escuelas. Se observaron prácticas didácticas en un total de 21 aulas de primaria que representaban los cursos de K-5 durante la enseñanza de español e inglés (13 y 8 observaciones respectivamente). La visita a las aulas de DLBE de sexto curso de secundaria incluyó 2 observaciones durante la instrucción de español. Cada observación duraba de media 20 minutos. Los administradores escolares crearon el calendario de las sesiones de escucha y las observaciones en el aula, y difundieron la información a todos los interesados relevantes.

CAL también revisó los datos demográficos disponibles de los estudiantes e informes de resultados, junto con otros documentos que proporcionaban información sobre el programa y los servicios DLBE para estudiantes multilingües (ML). El término MLs en este documento se utiliza para referirse a estudiantes que hablan un idioma distinto (o además de) inglés en casa. Los estudiantes de inglés (ELs), el término utilizado por el Departamento de Educación de EE. UU. para referirse a los MLs, puede emplearse indistintamente con MLs en este informe, en particular al hablar de la clasificación de los estudiantes en las escuelas.

Esta evaluación del programa fue realizada por el personal de CAL, con una transición de miembro durante el proceso; A pesar de este cambio, se tomaron medidas para garantizar la continuidad y calidad durante toda su duración.

Tras analizar toda la información proporcionada y observada, CAL proporcionó un borrador de informe a los administradores escolares del BCSD para su revisión y así garantizar claridad y precisión, y el informe final se elaboró a partir de la revisión por parte del distrito.

Limitaciones

CAL pudo realizar sesiones virtuales de escucha y observaciones directas de la práctica en el aula, que proporcionaron gran parte de los datos para este informe. Todo el personal fue acogedor y

cooperativo y se puso a disposición para la evaluación. Es importante señalar que las observaciones en aula de corta duración siempre tienen sus limitaciones porque el observador solo ve una instantánea de los métodos de los profesores en un día y hora determinados. No obstante, visitar todas las aulas ofrece una imagen generalizada de prácticas eficaces ampliamente observadas para los estudiantes DLBE, así como prácticas menos frecuentes o no observadas pero que, si se usaran, probablemente conducirían a resultados positivos para los estudiantes.

Alumnos multilingües en el distrito escolar central de Bedford

Para proporcionar algo de contexto al informe, CAL solicitó información demográfica de los estudiantes (es decir, etnia, idioma materno, estatus de aprendizaje automático, elegibilidad para almuerzos gratuitos/a precio reducido y estatus de educación especial) por centro para el curso escolar actual (2025-2026).

El programa DLBE de español/inglés en BCSD se encuentra en la Escuela Primaria Mount Kisko (MKES), una de las cinco escuelas primarias del distrito. La Tabla 2 presenta datos demográficos de las escuelas primarias en el curso escolar 2025-2026. Para ilustrar hasta qué punto MKES difiere de las escuelas pares, se comparan las cifras de MKES con el rango observado en las otras cuatro escuelas primarias del BCSD (Bedford Hills, Bedford Village, Pound Ridge y West Patent).

Tabla 2. Demografía estudiantil de Mount Kisko en comparación con otras escuelas primarias del distrito escolar central de Bedford, 2025-2026

Variables demográficas		n	%	Otros 4 ES Range
Género	F	251	50.10%	38.9% - 51.9%
	M	250	49.90%	48.1% - 61.1%
Estado EL	ELs	248	49.50%	0.50% - 17.0%
	Antiguas ELs	19	3.79%	0.30% - 3.2%
	Nunca ELs	234	46.71%	79.1% - 99.0%
Lengua materna	Español	311	62.08%	0% - 23.3%
	Inglés	181	36.13%	75.1% - 99.5%
	Otros	9	1.80%	0.50% - 2.9%
Raza/Etnia	Hispano	382	76.25%	7.8% - 35.3%
	Blanco	77	15.37%	50.1% - 83.5%
	Otros	42	8.38%	8.4% - 16.5%
Situación económica	Califica para el almuerzo gratuito o a precio reducido	245	48.90%	5.8% - 21.5%
	No calificuen	256	51.10%	78.6% - 94.2%
Tengo ¿IEP?	Sí	78	15.57%	10.7% - 26.9%
	No	423	84.43%	73.1% - 89.3%

Como se muestra en estas tablas, el centro con el programa DLBE difiere significativamente de los demás colegios de primaria del distrito en su demografía. Cabe destacar que matricula con diferencia el mayor número de estudiantes en general, y específicamente estudiantes multilingües (más del 50% si se consideran antiguos MLs), estudiantes hispanos (76,25%) y estudiantes de habla española (62,1%) y estudiantes elegibles para almuerzos gratuitos o a precio reducido (48,9%).

Aunque algunas variables — como la distribución por género, la composición racial y étnica, y las tasas de IEP— siguen siendo en gran medida estables, surgen varias observaciones clave con relevancia directa para el diseño y los resultados de programas bilingües. La Tabla 3 presenta tendencias demográficas en el estado de aprendizaje automático y la composición en el idioma nativo.

Tabla 3. Demografía estudiantil de Mount Kisco, 2023-2024 a 2025-2026

Variables demográficas		2025-2026		2024-2025		2023-2024	
		n	%	n	%	n	%
Género	F	251	50.10%	279	52.54%	273	51.12%
	M	250	49.90%	252	47.46%	261	48.88%
Estado en ML	ELs	248	49.50%	268	50.47%	243	45.51%
	Antiguas ELs	19	3.79%	32	6.03%	53	9.93%
	Nunca ELs	234	46.71%	231	43.50%	238	44.57%
Lengua materna	Español	311	62.08%	366	68.93%	372	69.66%
	Inglés	181	36.13%	157	29.57%	154	28.84%
	Otros	9	1.80%	8	1.51%	8	1.50%
Raza/Etnia	Hispano	382	76.25%	406	76.46%	415	77.72%
	Blanco	77	15.37%	92	17.33%	85	15.92%
	Otros	42	8.38%	33	6.21%	34	6.37%
Situación económica	Califica para el almuerzo gratuito o a precio reducido	245	48.90%	346	65.16%	342	64.04%
	No califiquen	256	51.10%	185	34.84%	192	35.96%
¿Tienes IEP?	Sí	78	15.57%	88	16.57%	81	15.17%
	No	423	84.43%	443	83.43%	453	84.83%

La proporción de estudiantes hispanohablantes disminuyó del 69,7% en 2023-2024 al 62,1% en 2025-2026 — una caída de 7,6 puntos porcentuales— mientras que la proporción de estudiantes anglófonos aumentó correspondientemente del 28,8% al 36,1% en el mismo periodo. Aunque la escuela sigue siendo predominantemente hispanohablante, esta tendencia sugiere un movimiento gradual hacia un mayor equilibrio lingüístico que, si se mantiene, podría apoyar positivamente el éxito del programa.

De igual importancia, la proporción de estudiantes actualmente identificados como EL ha aumentado en el periodo de tres años, pasando del 45,5% en 2023-2024 al 49,5% en

2025-2026. Esto significa que aproximadamente uno de cada dos estudiantes está actualmente identificado como EL, una proporción que se ha mantenido consistentemente cerca o por encima del 49% incluso cuando la matrícula general ha disminuido. Esta tendencia es especialmente notable si se considera junto con la correspondiente caída de antiguos EL en el mismo periodo.

Los datos de matrícula de la documentación del distrito revelan diferencias estructurales adicionales entre escuelas primarias. Para 2025-26, MKES funciona con 26 secciones, sustancialmente más que Bedford Village Elementary, que tiene 18 secciones, y las tres escuelas primarias restantes, cada una con 12-16 secciones. Aunque los tamaños de las clases en MKES son generalmente comparables a los de otras escuelas primarias, dos excepciones son notables: las secciones de jardín de infancia en MKES son más pequeñas que las de las escuelas similares, reflejando la incorporación de una quinta sección de infantil este año tras haber funcionado con solo cuatro secciones el año anterior; y las secciones de 4º curso en MKES son más numerosas que las observadas en las demás escuelas primarias. El patrón de matrícula de 2024-25 fue en gran medida similar al de 2025-2026, aunque MKES operaba con cuatro secciones de jardín de infancia en lugar de cinco, y el tamaño de las clases de infantil era comparable al de otras escuelas primarias. Además, la cohorte de 3º grado en MKES fue mayor que la cohorte correspondiente en colegios similares durante 2024-25.

Los estudiantes que decidan continuar en el programa DLBE un año más pueden hacerlo en la única escuela secundaria del distrito, pero el programa no continúa más allá de 6º curso. La Tabla 4 muestra información demográfica de todos los estudiantes de secundaria del distrito.

Alternativamente, los ELs pueden recibir servicios a través de un modelo de Educación Bilingüe Transicional (TBE) en Fox Lane Middle School y Fox Lane High School. También es una opción para los alumnos de educación secundaria en Bedford Hills Elementary School, Bedford Village Elementary School, Pound Ridge Elementary School y West Patent Elementary School. Tabla 4.

Información demográfica para estudiantes en Fox Lane Middle School, 2025-2026

Variables demográficas		n	%
Género	F	377	48.52%
	M	400	51.48%
Estado EL	ELs	117	15.06%
	Antiguas ELs	91	11.71%
	Nunca ELs	569	73.23%
Lengua materna	Español	246	31.66%
	Inglés	510	65.64%
	Otros	21	2.70%
Raza/Etnia	Hispano	327	42.08%
	Blanco	376	48.39%
	Otros	50	6.44%
Situación económica	Califica para el almuerzo gratuito o a precio reducido	215	27.67%
	No califican	562	72.33%
¿Tienes IEP?	Sí	140	18.02%
	No	637	81.98%

Sección 2: Estructura del programa

Hallazgos de la evaluación

Esta sección incluye una discusión sobre el modelo del programa, la política de inscripción, la misión y visión del programa, la asignación de idiomas y el personal. La información de esta sección proviene del Informe de Programas Autorreportado completado por el director de ESOL, de sesiones de escucha con los distintos interesados, de la documentación existente recibida por los administradores del distrito y de la página web de Educación Bilingüe Bilingüe del distrito. Las recomendaciones se proporcionarán al final de la sección.

Modelo de Programa

Las investigaciones demuestran que la duración del programa es un factor importante. Los programas bilingües conducen a mejores resultados estudiantiles cuando se ofrecen a los estudiantes participantes durante un periodo de al menos 6 años. Este es el tiempo medio necesario para alcanzar una competencia nativa y un rendimiento a nivel de curso, como lo confirman varios estudios de evaluación sobre programas de inmersión y bilingües y estudios a gran escala sobre estudiantes de inglés (Carroll & Bailey, 2015; Genesee et al., 2006; Hill, Weston y Hayes, 2014; Lindholm-Leary & Genesee, 2010; Parrish et al., 2006; Thompson, 2015; Umansky & Reardon, 2014).

Según datos del Programa Auto-Informe, BCSD introdujo el programa DLBE en español/inglés en otoño de 2014 en la escuela primaria Mount Kisco, iniciándose en 1º curso. La decisión de alojar el programa en la escuela se debió al hecho de que MKES tiene la mayor concentración de estudiantes elegibles para ELL que comparten español como lengua materna en el distrito. Antes de este lanzamiento, el distrito realizó un estudio de dos años para explorar opciones más allá del programa TBE vigente en ese momento, que solo atendía a estudiantes de educación infantil y infantil (ELL). En ese momento, los alumnos de educación elemental de infantil recibían instrucción en alfabetización en español y un periodo de enriquecimiento en español para todos los alumnos cada tercer día mediante un modelo al estilo FLES. El superintendente de entonces introdujo el programa DLBE como una oferta opcional para las familias interesadas, y prácticamente todas las familias de Mount Kisco se matricularon en el programa de 1º grado, eliminando la necesidad de aulas de primer curso sin DLBE. Con el tiempo, el distrito desarrolló un plan que permitía a las familias que preferían la enseñanza monolingüe matricularse en otras escuelas del distrito. En 2019-2020, a medida que el programa se expandía para atender a una población estudiantil en crecimiento, el programa DLBE comenzó a convertirse en un programa escolar completo y MKES se convirtió en una escuela de elección.

Los estudiantes pueden participar en un programa bilingüe desde K hasta 5º curso en MKES. Según los informes del distrito, la mayoría de los estudiantes de DLBE continúan en el programa, siguiendo una vía de Artes del Lenguaje Español, que ofrece cursos avanzados de español diseñados para profundizar sus habilidades en biliteracia y prepararles para obtener el Sello de Bilingüismo del Estado de Nueva York. Para estos estudiantes, los estudios sociales en español y un curso de lengua extranjera son los principales vehículos para el desarrollo estructurado de la biliteracia.

En 6º curso, la enseñanza del español se limita a dos asignaturas: SLA 6 y estudios sociales. Los estudiantes de DLBE se agrupan con los del programa de educación general para todas las asignaturas impartidas en inglés. BCSD ofrece tres cursos de Artes del Lenguaje en Casa (HLA) en español (HLA 6, HLA 7 y HLA 8) para hablantes recién llegados y de origen de estudiantes de secundaria española, con el objetivo de hacer la transición a los estudiantes a la vía SLA (SLA 7 o SLA 8). Los estudiantes fuera del programa DLBE pueden cursar cursos de idiomas en español, italiano y francés.

Aunque originalmente estaba previsto que se extendiera hasta 8º curso, el programa termina efectivamente en 6º curso para la mayoría de los estudiantes, un hallazgo que todos los interesados en esta evaluación describen como un abismo. Históricamente, la escuela secundaria ha organizado a los estudiantes en equipos interdisciplinarios, lo que dificulta programar cursos de contenido DLBE sin aislar a los estudiantes DLBE de sus compañeros. Aunque el modelo de casa FLEX introducido en los últimos años ha creado cierta flexibilidad, permitiendo que el curso de ciencias sociales de 6º curso se imparte, esta flexibilidad aún no se ha extendido a 7º y 8º curso. Se citó la resistencia de los sindicatos docentes a los cambios en el modelo de agrupación como posible razón, reconociendo que existe tensión entre el deseo de integrar a todos los estudiantes y la necesidad de mantener la integridad del programa.

El impacto en los estudiantes demuestra la evidencia más directa de cómo se siente el acantilado para ellos. Los estudiantes describieron la sensación de quedarse atascados y no aprender español al entrar en la secundaria. Los estudiantes de secundaria compartieron estos sentimientos, expresando una sensación de no avanzar también en español. Las familias también expresaron sentir el peso del acantilado y las lagunas de información que lo rodean. Algunos padres describieron no haber sido informados sobre las limitaciones del programa hasta el final de quinto curso, mientras que otros padres señalaron que no conocían la opción de continuación en la secundaria.

Política de inscripción

Las familias que residen en el barrio de Mount Kisco reciben prioridad de inscripción en el programa, mientras que las familias de otros barrios dentro del distrito pueden optar por participar si el espacio lo permite. Las familias de Mount Kisco también mantienen la opción de optar por no participar en el programa DLBE y solicitar plaza en otra escuela primaria del distrito. La proximidad geográfica de las escuelas BCSD ayuda a que estos ajustes de colocación sean posibles.

El distrito ha estado recopilando información sobre la opción de exclusión y participación voluntaria del programa DLBE durante los últimos años y está trabajando para establecer un procedimiento coherente para el seguimiento de estos datos. Como se muestra en la Tabla 5, en los últimos seis años, el número de familias que se han retirado del programa DLBE ha oscilado entre 8 y 19, estabilizándose entre 12 y 13 en los últimos cuatro años. De manera similar, el número de familias que optaban por el programa fluctuaba entre 8 y 20. En suma a lo largo de los seis años, el número total de familias que optan por el programa (85) supera ligeramente al número que optan por no participar (78).

Tabla 5. Recuentos de Opt-in y Opt-out del Programa DLBE, 2020-2021 a 2025-2026

Año académico	Participación voluntaria	Exclusión
2025-2026	12	12
2024-2025	20	13
2023-2024	8	13
2022-2023	20	13
2021-2022	15	8
2020-2021	10	19
Total	85	78

Misión y visión del programa

Los estudios de escuelas efectivas demuestran de forma coherente y concluyente que los programas de alta calidad tienen una visión compartida cohesiva a nivel escolar; un conjunto de objetivos que definen sus expectativas de logro; y un enfoque instruccional y compromiso con el logro y las altas expectativas compartidas por estudiantes, padres, profesores y administradores (Berman, Minicucci, McLaughlin, Nelson y Woodworth, 1995; Calderón, Slavin, & Sánchez, 2011; Corallo & McDonald, 2002; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders y Christian, 2006; Lindholm-Leary & Genesee, 2010; Marzano, 2003; Parrish et al., 2006; Slavin & Calderón, 2001). La importancia de estos valores compartidos se refuerza en estudios sobre escuelas ordinarias, escuelas con bajo desempeño, escuelas bilingües y otros programas bilingües que atienden a estudiantes de inglés.

Por ello, un elemento fundamental de cualquier programa eficaz de educación bilingüe bilingüe es una declaración de misión y visión claramente articulada y escrita que defina los objetivos del programa, establezca expectativas compartidas entre los grupos de interés y proporcione un marco para la toma de decisiones, la asignación de recursos y la evaluación del programa. La evidencia recopilada en todas las fuentes de datos de esta evaluación — incluyendo sesiones de escucha con administradores y profesores, grupos focales para padres, una encuesta a padres, sesiones de escucha de estudiantes y datos de observaciones en el aula— converge hacia un hallazgo consistente y significativo: el programa DLBE en el Distrito Escolar Central de Bedford no cuenta con una declaración de misión y visión escrita, accesible públicamente ni ampliamente compartida.

Aunque los tres pilares de la educación bilingüe — logro académico, bilingüismo y biliterapia, y competencia sociocultural— se mencionan informalmente en algunos contextos administrativos y en la web del distrito, no se han formalizado en un documento de programa que escriba objetivos específicos, puntos de referencia por curso, expectativas de los interesados o compromisos programáticos a lo largo del continuo K-12. La dirección del distrito reconoció esta carencia directamente, señalando que la misión y la visión del programa no se han publicado y que no se ha establecido un compromiso formal con las familias.

La ausencia de una misión y visión escritas ha tenido efectos en cascada en todo el programa. A nivel de liderazgo del distrito, la ausencia ha contribuido a visiones contrapuestas entre administradores, coordinadores curriculares y consultores externos, un patrón que los profesores de todos los cursos describen de forma constante como receptores de mensajes contradictorios. Las sesiones de escucha

señalaron que los Principios Rectores de CAL para la Educación Bilingüe sirven como el principal ancla. El impacto de esta brecha se siente especialmente en las familias y los estudiantes. Los padres de grupos focales de habla inglesa y española describieron una falta constante de claridad sobre los objetivos, resultados y expectativas del programa. Una encuesta respondió que los objetivos no se comunican claramente y que no hay un líder claro del programa. Algunos padres también expresaron que desconocían los parámetros básicos del programa, incluida la existencia de una opción de continuación a nivel de secundaria. Los estudiantes de secundaria reflexionaron sobre su experiencia y describieron la sensación de que el programa carecía de planificación a largo plazo.

La ausencia de una misión y visión formalizadas expone el programa, ya que no existe un estándar para evaluar decisiones instruccionales, evaluar la adecuación de recursos o exigir responsabilidades a los líderes. Esta vulnerabilidad es especialmente aguda durante las transiciones de liderazgo — de las que ha habido cuatro principales y cuatro superintendentes a lo largo de la historia del programa— cuando la dirección reside en la comprensión informal de los individuos en lugar de en un documento institucional duradero.

Asignación de idiomas

La información sobre el plan de asignación de idiomas y contenidos del programa y su ejecución se obtuvo a través del Autoinforme del Programa, la documentación existente y sesiones de escucha con los distintos interesados. Actualmente, Mount Kisco cuenta con un programa DLBE 50/50, de modo que el tiempo de instrucción en las asignaturas troncales se divide a partes iguales entre ambos idiomas diariamente en los cursos de K-5.

En relación con la asignación de contenidos, los datos del Autoinforme del Programa y documentos proporcionados por el distrito revelaron que las asignaturas troncales se imparten en ambos idiomas durante el programa DLBE de primaria y las especiales se imparten en inglés. En cuanto a la asignación de idiomas, CAL recibió los horarios maestros por nivel de curso para MKES, así como los horarios de personal. Sin embargo, no se confirmó la existencia de ningún documento formal de plan de asignación de idiomas en el momento de esta evaluación, una brecha que se refleja en patrones más amplios de implementación y comprensión inconsistentes entre los grupos de interés.

Un plan de asignación lingüística claramente definido e implementado de forma consistente es un componente estructural crítico de cualquier programa de educación bilingüe bilingüe. Establece los parámetros de cómo se distribuye el tiempo de instrucción entre los dos idiomas asociados, guía la toma de decisiones del profesor a nivel de clase y garantiza que ambos idiomas reciban una atención didáctica equitativa en todas las áreas de contenido y los niveles educativos.

Los dos ejemplos siguientes ilustran cómo la ausencia de un plan de asignación lingüística ha afectado a la enseñanza. En primer lugar, la transición a un modelo autónomo de un solo profesor en infantil este año introdujo incertidumbre sobre cómo se implementa la asignación del lenguaje. En segundo lugar, los profesores de todos los cursos describieron haber recibido mensajes contradictorios sobre prácticas de translanguing procedentes simultáneamente de múltiples fuentes.

Personal

La información sobre el personal se obtuvo a partir de sesiones de escucha, observaciones en el aula, documentación existente y el Autoinforme del Programa realizado por los administradores escolares.

En la Tabla 6 se incluye un examen de la matrícula de EL y el apoyo dedicado a FTE en las cinco escuelas primarias. En 2025-2026, el BCSD atiende a un total de 331 EL en los cursos K-5, apoyados por 14 FTE, una proporción global de aproximadamente 23,6 EL por FTE. Sin embargo, la población de aprendizaje automático está muy concentrada, siendo MKE el 74,9% de todos los ELs en las escuelas primarias del BCSD. El centro recibe la mayor asignación de FTE en términos absolutos: 9 FTE cuando se combinan los siete profesores de ESOL y dos especialistas en enseñanza de la Zona Española, lo que representa el 64,3% del personal de apoyo de EL de primaria. Aunque esta asignación es proporcionalmente la mayor entre las cinco escuelas primarias, la escala y complejidad de atender a 248 EL en un entorno bilingüe representa una demanda operativa cualitativamente diferente a la de atender a poblaciones más pequeñas que no se encuentran en un entorno bilingüe. Como se ha comentado en la sección de Personal y Desarrollo Profesional, esta ha sido un área de enfoque y el trabajo en ampliar el personal para alinearlo con el programa es una parte activa del compromiso del distrito. Las otras cuatro escuelas atienden entre 1 y 54 EL cada una, con asignaciones FTE que oscilan entre 0 y 3. Entre los colegios con apoyo dedicado a FTE, las proporciones oscilan entre 9,3 y 28,0 EL por FTE, un rango amplio que refleja condiciones de servicio fundamentalmente diferentes entre las cinco escuelas primarias.

La escuela primaria Bedford Village, que atiende a 14 alumnos de educación infantil, cuenta con un centro de 0,5 FTE dedicado al apoyo lingüístico. Una posición parcial de este tamaño plantea preguntas sobre la continuidad y profundidad del apoyo disponible para los estudiantes. La escuela primaria Pound Ridge, que atiende a 1 EL identificado, informa de 0 empleados a tiempo completo dedicados. Es posible que este estudiante esté siendo atendido mediante un acuerdo alternativo.

Tabla 6. ESOL y especialistas bilingües por escuela primaria, 2025-2026

Escuela	Estudiantes de inglés	FTE
Escuela Primaria Bedford Hills	54	3
Escuela Primaria Bedford Village	14	.5
Escuela Primaria Mount Kisco	248	9
Escuela Primaria Pound Ridge	1	0
Escuela Primaria West Patent	14	1.5
Total	331	14

*MKES cuenta con 7 profesores ESOL y 2 especialistas en la Zona de Español.

El análisis FTE establece que la escuela bilingüe tiene la mayor cuota de matrícula en EL entre las cinco escuelas primarias. Sin embargo, lo que ese análisis no puede captar es el grado en que atender a una población bilingüe impone exigencias cualitativamente diferentes al personal, demandas que van más allá de la plantilla para la distribución de la experiencia bilingüe, la estructura de las asociaciones de co-enseñanza y la asignación equitativa del apoyo entre las dos zonas lingüísticas del programa. Consulte la Tabla 7 a continuación para una instantánea del personal en MKES. Tabla 7. Personal Docente en la Escuela Primaria Mount Kisco, 2025-2026

Profesores en aula		Personal de Apoyo Instruccional Especializado	
Grado		Especialistas en instrucción de la Zona Española	
PK	1	Soporte escalonado	7
K	5	Profesor consultor	1
1	2	ESOL	7
2	2	Profesor de Educación Especial	5
3	2	Discurso	2
4	2	Asistente de enseñanza	6
5	2	Asistente de Enseñanza de Educación Especial	5
Total	16	Total	35

*Especialistas en Instrucción Bilingüe es la etiqueta utilizada en la documentación.

En Mount Kisco Elementary, la mayoría de los servicios ESOL se ofrecen mediante un modelo de coenseñanza, con un profesor ESOL que se une al profesor de la zona de inglés durante 75-90 minutos diarios durante la enseñanza de alfabetización/lengua en K-5. Los especialistas en enseñanza de la Zona Española imparten clases conjuntas durante 45-60 minutos diarios con el profesor de la Zona Española en los cursos 2-5. Siete especialistas en ESOL a tiempo completo y dos especialistas en la Zona Española apoyan a los estudiantes en MKE. De los cinco profesores de educación especial, dos utilizan el lenguaje de la pareja para apoyar a los estudiantes, con la mayoría de los asistentes profesionales que atienden el programa DLBE.

Una preocupación recurrente en las sesiones de escucha es la práctica de retirar a los especialistas en instrucción de la Zona Española de sus roles asignados de co-enseñanza para que actúen como sustitutos cuando se necesita cobertura en el aula en otras partes del edificio. Con solo dos especialistas cubriendo todo el programa de primaria, la pérdida incluso de un especialista para sustituir la cobertura en un día dado elimina el apoyo de co-enseñanza en la Zona Española para todo el curso. Esto se describió como algo recurrente más que ocasional, señalando que el tiempo de enseñanza en español se trata efectivamente como algo más prescindible que el tiempo de enseñanza de inglés cuando surgen demandas operativas.

Este patrón refleja una desigualdad estructural más amplia entre las dos zonas lingüísticas que es inconsistente con el modelo 50/50 del programa y con el énfasis de los Principios Rectores de CAL en el trato equitativo de ambos lenguajes como condición fundamental para la integridad del programa. Esta práctica tiene consecuencias directas y medibles en la disponibilidad de soporte en español en MKES.

En la escuela secundaria Fox Lane, hay tres profesores que enseñan en español, pero solo dos de ellos forman parte del programa DLBE disponible en la escuela secundaria. El tercer profesor enseña español como lengua extranjera a estudiantes fuera del programa DLBE. Los MLs de secundaria reciben instrucción en ELA y ciencias en un entorno protegido o coenseñado (profesor ESOL con profesor de área de contenido). Hay cuatro profesores ESOL a tiempo completo para 117 estudiantes de ML en el curso 2025-26.

Un hallazgo adicional y consistente se basa en la colaboración, especialmente en primaria. Algunos profesores mencionaron los días mensuales de planificación por nivel de curso, pero también señalaron que son inconsistentes entre años y niveles. En última instancia, incluso estos son insuficientes dada la complejidad de planificar la enseñanza en dos idiomas con múltiples co-profesores. Los profesores expresaron firmemente su deseo de dedicar tiempo de co-planificación que se alinee con el modelo de co-enseñanza del programa.

Esto es notable porque la coenseñanza es el principal vehículo para la prestación de servicios ESOL en MKES, pero todos los grupos de educadores describieron una estructura de co-planificación que es informal, sin protección e insuficiente. La ventana de 40-50 minutos de la mañana disponible para la co-planificación no está protegida por contrato, es frecuentemente cooptada por demandas en competencia y es descrita por los profesores como totalmente inadecuada para las demandas de planificación de un modelo de coenseñanza bilingüe.

A pesar de la ausencia de tiempo formal de co-planificación, los profesores describieron encontrar formas de colaborar de forma informal y varios describieron estas relaciones informales como uno de los aspectos más valiosos de su experiencia profesional. Sin embargo, los profesores dejaron claro que la colaboración informal no sustituye el tiempo de planificación estructurado y que la dependencia de la iniciativa individual para crear oportunidades de colaboración hace que la calidad de la coenseñanza varía significativamente en función de las relaciones personales y los horarios de las personas implicadas.

La consecuencia de la co-enseñanza sin co-planificación no es simplemente una molestia: socava fundamentalmente la coherencia instruccional que la co-enseñanza pretende generar. Cuando los codocentes no pueden planificar juntos, los objetivos lingüísticos no se desarrollan conjuntamente, las conexiones interlingüísticas no se incorporan intencionadamente en las lecciones y los roles complementarios de los profesores de la zona específica del idioma y del personal de apoyo docente especializado no se coordinan de manera que maximice el desarrollo del lenguaje para todos los estudiantes.

La colaboración entre profesores de educación general y educación especial se describe como una estructura que históricamente ha operado en compartimentos aislados y que apenas comienza a desarrollar prácticas más integradas. El trabajo reciente para apoyar a estudiantes con doble identificación se describe como aún en sus primeras etapas. Por ejemplo, la colaboración entre ESOL y educación especial consiste en la puesta en marcha de un modelo de coenseñanza push-in en el que los profesores de ESOL se incorporan a aulas de educación especial autónomas. El personal de apoyo describió esta práctica como la primera vez que ocurría este año. Este es un paso significativo hacia adelante.

Los datos entre los grupos de interés describen la estructura de colaboración en primaria y secundaria como mínima, tardía y en gran medida unidireccional. El principal mecanismo formal de articulación es una única reunión al final de 5º curso en la que los profesores de primaria proporcionan información sobre los alumnos de 6º curso al personal de secundaria. Uno de los hallazgos de colaboración más resonantes emocionalmente en los datos es la completa ausencia de bucles de retroalimentación entre los profesores de primaria y secundaria. Los profesores de primaria describieron haber invertido años en los alumnos y luego perder todo contacto con la información sobre sus resultados. Esta ausencia de seguimiento longitudinal y retroalimentación interrumpe la capacidad del programa para evaluar su propia efectividad y tomar decisiones basadas en datos sobre el currículo, la instrucción y la asignación de recursos.

Recomendaciones

- Convocar un grupo asesor DLBE compuesto por diversos actores con roles definidos y autoridad para tomar decisiones. El grupo asesor debe formalizar una misión y visión claramente articuladas para el programa DLBE y designar una autoridad principal para las decisiones instruccionales y programáticas, así como definir el papel de los principales responsables en la implementación y seguimiento del programa.
- Desarrollar un compromiso escrito con las familias que exprese el alcance, las expectativas y los objetivos del programa.
- Desarrollar y publicar un plan formal de asignación de lenguas escritas por escrito. El distrito debería desarrollar este documento en colaboración con el director de SOLES, los profesores de aula y los especialistas, y asegurarse de que aborde la distribución del lenguaje, las expectativas sobre el uso del lenguaje por parte de los estudiantes durante el tiempo de instrucción designado, la orientación sobre prácticas de translanguage que sea coherente con los objetivos de bilingüismo del programa y los protocolos para monitorizar la fidelidad de la asignación de idiomas en las aulas.
- Proteger el tiempo de enseñanza de español como una prioridad no negociable del programa. El distrito debería desarrollar un plan de cobertura para sustitutos que no retire consistentemente a los profesores de la zona de español de sus roles asignados.
- Proporcionar una estructura con mayor tiempo para la colaboración y planificación intencionada entre los profesores.
- Programar tiempo para la colaboración entre los profesores de las aulas de primaria y secundaria de DLBE, el personal de apoyo y los administradores para asegurar la alineación vertical.
- Continuar con la expansión vertical del programa DLBE en secundaria y considerar añadir un programa de formación en secundaria para crear una vía DLBE K-12 hacia el Sello de Bilis del Estado de Nueva York.

Sección 3: Plan de estudios

Hallazgos de la evaluación

Esta sección incluye una discusión sobre los materiales curriculares, el alcance y la secuencia bilingües, y los objetivos lingüísticos. La información proviene de documentación existente, observaciones en aula y sesiones de escucha con diversos interesados. Las recomendaciones se proporcionarán al final de la sección.

Materiales curriculares

La escuela primaria Mount Kisco utiliza un currículo de lengua y literatura diferente al de otras escuelas primarias del distrito. Mientras que las otras cuatro escuelas utilizan Bookworms, BCSD ha adoptado recientemente los planes de estudio básicos de ELA y SLA K-5 de American Reading Company (ARC) para MKES y está en medio de un plan de implementación de tres años (2024-2027) con desarrollo profesional específico y integrado en el puesto de trabajo para el personal de MKES. El desarrollo de desarrollo incluye apoyo a la implementación de todos los componentes de la alfabetización, con énfasis en el puente bilingüe, la translanguación y la alineación de habilidades fundamentales (conciencia fonológica y fonética).

La adopción del currículo ARC se describió como una mejora significativa respecto a materiales anteriores: es la primera vez que el programa cuenta con un currículo bilingüe de alfabetización con recursos disponibles en ambos idiomas y que responden a las necesidades de profesores y estudiantes, además de ofrecer textos auténticos y culturalmente relevantes. Se observó el currículo ARC en uso en ambos lenguajes de programa.

Para habilidades básicas en infantil en ambos idiomas, MKES también utiliza Heggerty e IRLA/ENIL. El equipo de liderazgo instruccional está explorando el uso de UFLI como programa de habilidades fundamentales para ELA en K-2 en el futuro, mientras continúa utilizando fonética ARC para SLA.

Alcance y secuencia bilingües

A pesar de la mejora que representa el ARC, el director de ESOL reconoció la ausencia de un alcance y secuencia bilingüe coherentes para el lenguaje y la alfabetización. Un alcance y secuencia bilingüe es un marco curricular estructurado que traza qué habilidades lingüísticas y de alfabetización se enseñarán, en qué idioma, en qué nivel educativo y en qué secuencia a lo largo del continuo K-12. En un contexto bilingüe, cumple tres funciones interconectadas: especifica los estándares de idioma y alfabetización que se espera que los estudiantes dominen cada idioma en cada curso; coordina la instrucción entre ambos lenguajes para evitar redundancia y maximizar la transferencia; y proporciona a los docentes un marco compartido para planificar la enseñanza interlingüística.

Ha habido intentos previos de desarrollar un alcance y una secuencia en los cursos superiores

— incluyendo trabajos sobre gramática en el contexto de la escritura— pero se señalaron que estos

esfuerzos no se han sostenido ni ampliado. Los profesores de cursos intermedios también consultaron apoyo con un consultor externo proporcionado por el distrito que trabajó con los profesores en el alcance y la secuencia, pero se informó que se sentía fragmentado. Ese trabajo actualmente no está en uso. Los profesores de K-2 describieron un alcance y una secuencia que se reconstruye desde cero cada año en lugar de mantenerse y refinarse.

La fidelidad al currículo y un alcance y secuencia establecidos también abordarían los mensajes contradictorios descritos sobre la transllengua y las prácticas translingüísticas. El director de ESOL expresó interés en trabajar con profesores y un consultor para hacer que las conexiones interlingüísticas sean más intencionadas y sistemáticas entre ambos idiomas, un esfuerzo que estaría bien respaldado por el tipo de marco curricular coherente que actualmente carece al programa. Este trabajo también se fortalecería al atender una distinción especialmente relevante a nivel de secundaria: la diferencia entre un marco pedagógico de lenguas extranjeras, que se basa en principios de adquisición de segundas lenguas y normalmente no abarca la instrucción de la alfabetización en ambas lenguas, y un marco de desarrollo de la biliteracia, que centra la enseñanza de la alfabetización en ambos idiomas como vehículo para el éxito académico.

Objetivos lingüísticos

Un cuerpo considerable de investigación apoya la integración de la enseñanza del lenguaje y el contenido en todo el campo de la educación lingüística (Coyle & Baetens-Beardsmore, 2007; Dalton-Puffer, 2011; Fortune, Tedick y Walker, 2008; Heritage et al., 2015; Lyster, 2007; Valdés et al., 2015). Esta investigación es inequívoca: los objetivos lingüísticos deben estar integrados en la planificación curricular, y el desarrollo oral y escrito debe cultivarse sistemáticamente en todas las áreas de contenido para que los estudiantes puedan adquirir el lenguaje académico que necesitan para acceder y adquirir conocimientos en ambos idiomas (Bunch et., 2012)

Dada la importancia de los objetivos lingüísticos y de contenido, es importante señalar que en todos los niveles escolares, en ambas zonas lingüísticas y en cada área de contenido observada, los objetivos lingüísticos solo se observaron en un aula. En esta aula de SLA de 6° curso, el observador anotaba un objetivo lingüístico publicado y leído en voz alta por los alumnos. En todas las demás aulas observadas, los objetivos lingüísticos estaban ausentes o no se observaban. La ausencia de objetivos lingüísticos puede reflejar la ausencia de una planificación lingüística intencionada, es decir, los profesores no identificaban sistemáticamente lo que los estudiantes debían ser capaces de hacer lingüísticamente al final de la lección.

Además, esta ausencia de planificación intencionada del lenguaje se manifiesta de forma más concreta en las decisiones de apoyo que toman los profesores durante la enseñanza. Sin un objetivo lingüístico que ancle la enseñanza, las decisiones sobre el andamiaje — qué apoyos proporcionar, para quiénes y cuándo— se dejan al azar en lugar de al diseño. Por ejemplo, el observador observó a un profesor trabajando con un pequeño grupo de estudiantes con palabras de dos sílabas que aparecían fuera de contexto y se presentaban sin apoyo visual. Los objetivos lingüísticos podrían haber guiado la lección y proporcionado una selección de palabras que se alineara mejor con el conocimiento lingüístico previo de los estudiantes o formar parte de una secuencia de desarrollo de habilidades de alfabetización en español.

Esta relación se ilustra aún más con una observación en la que un profesor utilizó un organizador gráfico pero dictó a los alumnos qué escribir en lugar de usar raíces de oraciones alineadas con el objetivo del lenguaje para apoyar la producción independiente, apoyando directamente el objetivo del lenguaje. Cuando un profesor no ha identificado previamente las demandas lingüísticas de una tarea ni los apoyos que los estudiantes necesitarán para cumplirlas, el predeterminado suele ser reducir la tarea a dictado en lugar de a una producción independiente de andamiajes.

Los datos de la sesión de escucha corroboran este hallazgo. Aunque la discusión explícita de los objetivos lingüísticos estuvo en gran medida ausente entre los grupos de interés, un administrador de ES describió la ausencia de desarrollo intencionado del lenguaje en la coenseñanza, preguntando: "¿Qué oportunidades tenemos para que toda la clase sea intencionada respecto al desarrollo del lenguaje?" De manera similar, en las sesiones de escucha con educadores, un docente señaló que la enseñanza "no se centraba en el lenguaje".

Recomendaciones

- Continuar la implementación de los planes de estudio ARC ELA y SLA con fidelidad durante el plan de implementación completo de tres años antes de considerar cualquier modificación. Los cambios prematuros en los materiales curriculares durante el periodo de implementación corren el riesgo de interrumpir todo el ciclo de implementación y comprometer los datos necesarios para tomar decisiones bien informadas sobre futuros ajustes.
- Priorizar el desarrollo de un alcance y secuencia bilingüe documentados para el lenguaje y la alfabetización como una necesidad inmediata del programa. Este trabajo debería estar liderado por el director de ESOL en colaboración con profesores de aula, especialistas en zonas lingüísticas y un consultor experimentado en currículos de bilingüedad, asegurando que las conexiones interlingüísticas, la enseñanza metalingüística y las estrategias de transferencia lingüística estén explícitamente mapeadas entre los niveles escolares, áreas de contenido y ambas zonas lingüísticas. El documento resultante debe adoptarse formalmente, mantenerse a lo largo de las transiciones de liderazgo y revisarse regularmente.
- Establecer una expectativa en todo el programa de que cada lección en ambos idiomas incluya un objetivo lingüístico publicado y verbalmente declarado, distinto del objetivo de contenido, respaldado por coaching integrado en el puesto de un coach bilingüe de alfabetización instruccional y supervisado mediante recorridos instruccionales regulares.

Sección 4: Instrucción

Hallazgos de la evaluación

Esta sección incluye una discusión sobre el lenguaje de instrucción, el andamiaje y la interacción. Las recomendaciones se proporcionarán al final de la sección.

La información sobre las prácticas docentes proviene en gran medida de observaciones en el aula junto con sesiones de escucha con diversos interesados. El propósito de las visitas al aula fue examinar hasta qué punto los profesores utilizan prácticas alineadas con prácticas instruccionales basadas en la investigación en DLBE conocidas por apoyar el éxito de los estudiantes y para informar las necesidades de desarrollo profesional. Debe entenderse que las observaciones en el aula representan una instantánea de los métodos de los profesores que proporciona tendencias generales.

Como se ha señalado anteriormente, un investigador de CAL realizó un total de 23 visitas a aulas en las dos escuelas con programa DLBE. 21 de las 23 observaciones ocurrieron en el programa de primaria e incluyeron clases de español (13) e inglés (8). Las dos observaciones de sexto curso ocurrieron durante la instrucción de español. Cada observación duraba de media 20 minutos. No se recopiló el contexto de lo que ocurrió antes y después de cada observación, y no se conoció la composición de las clases en cuanto a los niveles de competencia lingüística en cada idioma del programa.

El personal de todas las escuelas fue acogedor, colaborador y generoso con su tiempo durante la evaluación. En general, los profesores demostraron un fuerte compromiso con la calidad de la enseñanza. La mayoría de los profesores eran dinámicos y participativos, mantenían buena relación con los alumnos y demostraban habilidades eficaces de gestión del aula.

Lengua de Instrucción

Un aspecto importante de la enseñanza de DLBE incluye la fidelidad al modelo de asignación de lenguas y la atención al lenguaje utilizado por el profesor y los estudiantes. Los datos de observaciones en el aula y sesiones de escucha entre los actores implicados revelan una imagen de fortaleza emergente en algunas áreas docentes y en otras con margen de crecimiento. Como se señala en las otras secciones, la ausencia de un plan de asignación de idiomas y la ausencia de objetivos lingüísticos contribuyen a cierta inconsistencia en el uso del idioma observada entre aulas y niveles escolares.

Las visitas a las aulas revelaron que los profesores usaban principalmente la lengua objetivo durante la enseñanza. Sin embargo, en un aula primaria el profesor impartía la lección principalmente en inglés, usando español solo ocasionalmente al referenciar letras específicas del español. Esta aula fue designada como una lección de habilidades básicas en español, pero la enseñanza por defecto era en inglés. Los estudiantes se encontraban atrapados entre dos sistemas fonológicos sin una señal clara del entorno instruccional sobre qué reglas del idioma se aplicaban. El alumno respondió correctamente según las reglas fonológicas del inglés, pero la lección se desarrollaba en español. Para complicar aún más, en esta misma aula se observó a un segundo adulto apoyando a cuatro estudiantes principalmente en español, lo que significa que ambos idiomas estaban presentes simultáneamente, sin un protocolo estructurado que

regulara qué idioma se usaba, por quién y con qué propósito.

En otra clase de primaria, el observador esperaba observar la instrucción en español, pero en realidad era conciencia fonémica del inglés. Sin embargo, a diferencia del caso anterior, el profesor hacía conexiones interlingüísticas intencionadas. Por ejemplo, señalando que la palabra "to" suena como la letra española "u", lo que sugiere una desviación más deliberada del idioma designado para la instrucción.

Andamios

El andamiaje es una fortaleza constante en todos los niveles de curso y en ambas zonas lingüísticas. El modelado, los gestos, lo visual y los pensamientos en voz alta fueron los apoyos didácticos más fiables observados desde K-5 hasta la secundaria. Esta es una fortaleza real en todo el programa, no aislada a unos pocos profesores. En las aulas donde el especialista de la Zona Española estaba presente y co-enseñando, había el andamiaje presente así como otras dimensiones: interacción, pensamiento crítico y trabajo interlingüístico. De manera similar, las observaciones en secundaria documentaron soportes de andamiaje efectivos como un banco de palabras, un mapa visual, preguntas guía paso a paso y prompt metacognitivo. En ambos colegios, la estructura se reforzó mediante una circulación constante de profesores y una comprobación de comprensión adecuada.

Interacción

La investigación sobre el aprendizaje cooperativo ha identificado una serie de estrategias instruccionales que fortalecen la forma en que los estudiantes trabajan e interactúan entre sí (Cohen, 1998; Johnson & Johnson, 2009; Kagan, 1994). Cuando estudiantes de diversos orígenes lingüísticos colaboran hacia objetivos académicos compartidos, los resultados son consistentemente positivos: las actitudes y expectativas entre grupos de iguales mejoran, el rendimiento académico aumenta y el desarrollo lingüístico se apoya mediante una interacción sostenida entre hablantes nativos y no nativos.

La interacción estructurada entre compañeros se implementó de forma inconsistente en las aulas observadas. Estaba más presente en las aulas de matemáticas de primaria superior y en gran medida ausente en las aulas de alfabetización de todos los cursos, donde la enseñanza en grupo era predominante. Por ejemplo, una clase de matemáticas usó el pensamiento-par-compartir varias veces dentro de una misma lección, con el profesor reforzando explícitamente la colaboración junto con la tarea académica. La observación más fuerte fue una clase de estudios sociales: se documentó el trabajo estructurado en pareja, con los estudiantes participando en el contenido de forma colaborativa. Otra clase consistía en presentaciones de los estudiantes, pero se señaló que carecía de oportunidades para la generación de preguntas por parte de los estudiantes, lo que significa que incluso la actividad oral existente era dirigida por el profesor y evaluativa, en lugar de genuinamente interactiva. Las sesiones de escucha explican los hallazgos de la observación. Los profesores de todos los cursos describieron la enseñanza desde una perspectiva de cobertura, algunos describiendo "asumir demasiado currículo" y otros "construir el avión mientras lo pilota", reflejando un entorno profesional donde superar el contenido es la presión dominante, y la interacción estructurada entre compañeros, que requiere planificación, gestión y tiempo, es lo que se sacrifica. Los

estudiantes de secundaria describieron la enseñanza en el nivel de secundaria como mayormente presentativa y dirigida por el profesor, coherente con lo observado.

Una observación conectada durante las visitas a clase consistió en la participación de los estudiantes en discusiones en grupo completo, en gran medida voluntaria. Estructuralmente es lo mismo que la ausencia de un discurso estructurado entre iguales. Los mismos estudiantes hablan, y la mayoría produce poco o ningún lenguaje oral durante la clase.

En un programa bilingüe, la interacción entre iguales tiene un propósito más allá de la pedagogía general: es uno de los mecanismos principales por los cuales los hablantes nativos de español e inglés nativos desarrollan el lenguaje a través del otro. Los Principios Rectores identifican los agrupamientos intencionales y mixtos de lenguas como una característica distintiva de programas efectivos.

Recomendaciones

- Reconsiderar cuidadosamente las demandas lingüísticas del contenido académico durante la preparación de las clases e incorporar apoyos diferenciados integrados en el lenguaje para permitir que todos los estudiantes participen en un uso sostenido del lenguaje (oral y escrito).
- Proporcionar oportunidades cuidadosamente planificadas y estructuradas para que los estudiantes participen en un discurso oral prolongado con sus compañeros en parejas o pequeños grupos, diseñados estratégicamente de tal manera que los estudiantes deban trabajar de forma interdependiente, con responsabilidad individual y grupal para todos los miembros del grupo y equidad social (Johnson & Johnson, 2009).
- Aumentar las oportunidades didácticas intencionadas y estratégicas para establecer conexiones entre los dos idiomas del programa, manteniendo la integridad de cada zona lingüística, destacando similitudes y diferencias entre diferentes dimensiones del lenguaje (sonido/letra, palabra/frase, oración y discurso) para promover la transferencia interlingüística y el desarrollo de la conciencia metalingüística en estudiantes de aprendizaje automático en todas las áreas de contenido.
- Incorporar prácticas socioculturales de construcción en las aulas de primaria para que los estudiantes tengan la oportunidad de interactuar con un lenguaje rico y contenidos culturalmente apropiados más allá de las fiestas y la gastronomía, así como en actividades de aprendizaje que promuevan la justicia social (Alanís & Rodríguez, 2008; Banks & Banks, 2010; de Jong, 2011; García, Johnson y Seltzer, 2016; Gay, 2010; Ladson-Billings, 2004; Lindholm-Leary & Borsato, 2006).

Sección 5: Evaluación y rendición de cuentas

Esta sección incluye una discusión sobre los datos de evaluación. La información proviene en gran medida de datos existentes junto con sesiones de escucha con diversos actores y observaciones en el aula según sea relevante. Las recomendaciones se proporcionarán al final de la sección.

Hallazgos de la evaluación

CAL obtuvo 15 documentos relacionados con la evaluación del distrito (véase el Apéndice C). Dos de ellos incluyeron el rendimiento de ML en el NYSESLAT en los dos últimos cursos escolares. Tres documentos informaban sobre el rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones de STAR Reading y Math (español e inglés) desde 2019 hasta la administración de invierno de 2025. Tres archivos adicionales se referían a evaluaciones basadas en el currículo de lengua y literatura, en particular a las artes del lenguaje, y a la administración en junio y diciembre de 2025 de la evaluación ENIL y en junio de 2026 a la evaluación IRLA. Tres presentaciones ante la Junta de Educación incluyeron, entre otras informaciones, el rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones de ELA y Matemáticas del Estado de Nueva York. Dos archivos incluían información sobre la primera cohorte DLBE (promoción de 2026) en relación con su GPA ponderado de junio de 2025 y sus puntuaciones en AP English Language y AP Spanish Language and Culture. El documento final consistió en los datos fonéticos básicos de junio de 2025 para los estudiantes de K-2.

Rendimiento de la evaluación del Estado de Nueva York

Basándose en los datos de evaluación estatal proporcionados a la Junta de Educación y en la información disponible a través de los boletines escolares del Departamento de Educación del Estado de Nueva York, el Distrito Escolar Central de Bedford demuestra un patrón constante de rendimiento académico que refleja las fortalezas del distrito y revela áreas de atención continua.

En los últimos cinco años, las tasas de competencia en ELA en todo el distrito se han mantenido relativamente estables, sin cambios drásticos en ninguna dirección. La competencia a nivel distrital entre 2024 y 2025 entre 3º y 8º curso fue del 62%, frente al 53% en todo el estado. Al examinar el rendimiento por subgrupo, los EL siguen obteniendo puntuaciones más bajas que otros subgrupos, incluidos estudiantes con discapacidad y estudiantes económicamente desfavorecidos. A nivel escolar, los estudiantes de MKES obtienen las puntuaciones más bajas entre todas las escuelas primarias del distrito.

Las tasas de competencia de todos los estudiantes de MKES oscilan entre el 33% en 3º de Bachillerato y el 42% en 4º de Primaria. Los estudiantes que no son EL en MKES también obtienen la puntuación más baja en comparación con sus compañeros en otras escuelas primarias. Sin embargo, los estudiantes no económicamente desfavorecidos en MKES tienen un rendimiento considerablemente mejor y a tasas mucho más cercanas a las de sus homólogos en otras escuelas, con un 50% de competencia en 4º curso hasta un 69% en 5º curso.

Estas cifras requieren una interpretación cuidadosa en el contexto del modelo de programa MKES, un contexto instruccional fundamentalmente diferente al entorno monolingüe en inglés con el que normalmente se comparan estas puntuaciones. Las tasas de competencia en inglés solo en inglés no reflejan todo el alcance del desarrollo del contenido y del idioma que se produce en MKES. BCSD

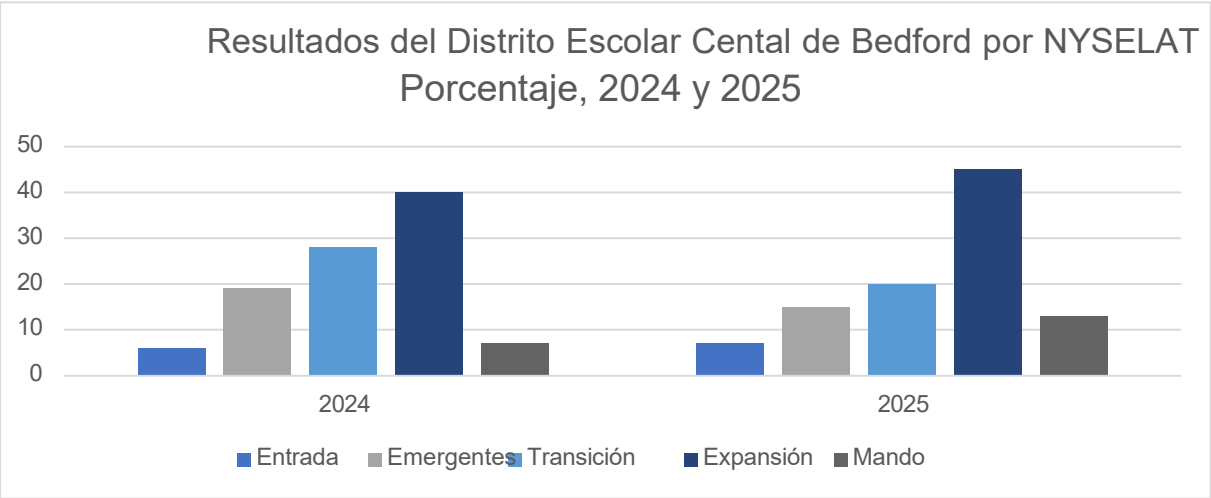
supera al estado en todos los niveles educativos en matemáticas. La competencia a nivel distrital entre 3º y 8º curso fue del 72%, frente al 57% en todo el estado. A nivel escolar, la competencia de los cursos 3-5 de MKES fue del 49%, por debajo tanto de la media del distrito como de la estatal. La competencia en matemáticas en MKES superó consistentemente la competencia en ELA en todos los cursos, un patrón coherente con investigaciones sobre estudiantes bilingües. Aunque los conceptos matemáticos dependen menos del lenguaje que las artes del lenguaje inglés en principio, la investigación sugiere que incluso el rendimiento en la evaluación matemática está mediado por el lenguaje de la evaluación (Hall, et al., 2025). Los estudiantes no económicamente desfavorecidos en MKES obtuvieron un rendimiento comparable al de sus compañeros de otras escuelas. Al igual que con ELA, las evaluaciones estatales solo en inglés abarcan solo una dimensión del logro matemático en MKES. Los datos de STAR Math, tanto las puntuaciones escaladas en inglés como el rendimiento en el benchmark en español, ofrecen una visión más completa y se abordan en la sección STAR Math de este informe.

Prueba de Rendimiento en Inglés como Segunda Lengua del Estado de Nueva York (NYESLAT)

La Prueba de Rendimiento en Inglés como Segunda Lengua del Estado de Nueva York (NYESLAT) es una evaluación sumativa estandarizada, referenciada a criterios y de dominio del inglés administrada localmente. Está diseñado para estudiantes de inglés matriculados en los cursos K-12 en las escuelas del Estado de Nueva York. El NYSELAT cuenta con cinco bandas de grado (K-1, 2-4, 5-6, 7-8 y 9-12) y consta de una serie de tareas en cuatro modalidades: expresión oral, escucha, lectura y escritura. Los niveles de competencia de los estudiantes serán uno de cinco niveles: Entrando, Emergente, Transicionando, Expandiéndose o Comandante. Los resultados están destinados a ser utilizados para informar la instrucción y determinar el estado de la ELL.

Los datos proporcionados por el distrito relacionados con NYESLAT incluyeron los resultados de los años 2024 y 2025 e incluyeron en la Tabla 8 a continuación. Entre 2024 y 2025, la distribución de los niveles de competencia en inglés entre los estudiantes de inglés mostró cierta variación entre los cinco niveles de competencia. Se observaron cambios modestos en el extremo superior del continuo de competencia, con el porcentaje de estudiantes en el nivel Expanding aumentando del 40% al 45% y el porcentaje en el nivel de Mando aumentando del 7% al 13%. El porcentaje de estudiantes en los niveles de Transición y Emergentes disminuyó ligeramente, pasando del 28% al 20% y del 19% al 15%, respectivamente. La proporción de estudiantes en el nivel de Ingreso se mantuvo en gran medida estable.

Mesa 8. Resultados del Distrito Escolar Central de Bedford por porcentaje, 2024 y 2025 Estos



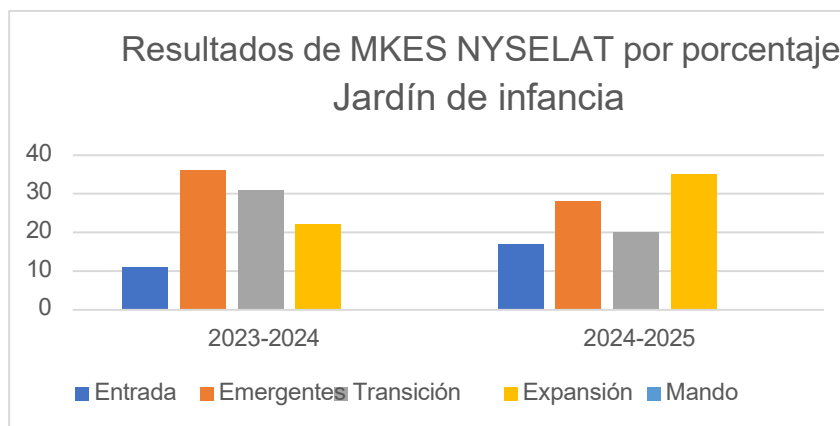
patrones pueden reflejar el crecimiento en el desarrollo del idioma inglés, aunque dos años de datos agregados transversales no son suficientes para sacar conclusiones firmes. Será necesario continuar recogiendo datos para determinar si estos cambios representan una tendencia significativa.

Un examen de la distribución de los niveles de competencia de NYSESLAT entre los cursos K-5 disponibles a través del informe público del Estado de Nueva York reveló patrones variados que varían según el curso. Es importante destacar que dos años establecen un punto de partida. No basta con sacar conclusiones, pero sí ancla futuras comparaciones.

Es importante señalar que estos datos reflejan instantáneas a nivel de curso en lugar del progreso individual de los estudiantes seguidos a lo largo del tiempo. Por tanto, los patrones descritos a continuación representan cambios en el perfil de competencia de la población de EL en cada curso de un año para otro, no medidas del crecimiento individual de los estudiantes. Aunque el contexto del programa bilingüe proporciona un marco interpretativo útil — especialmente teniendo en cuenta la investigación sobre las trayectorias de competencia esperada en estos programas— la composición de cohortes puede variar de un año a otro.

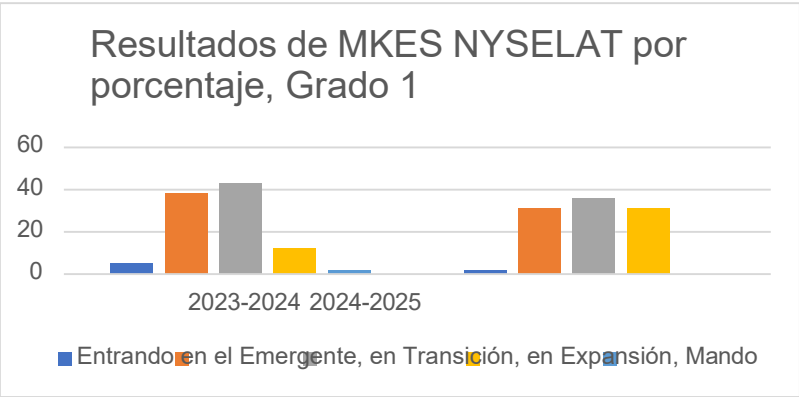
En infantil (Tabla 9), se observó un cambio notable hacia el nivel de expansión (22% a 35%), acompañado de disminuciones en los niveles de Emergente y Transición. Ningún estudiante alcanzó el Comandante en ninguno de los dos años, lo cual es coherente con las expectativas para los estudiantes de doble idioma en esta etapa. Esto refleja el crecimiento típico y esperado en este punto del programa.

Tabla 9. Resultados de MKES NYSELAT por porcentaje, Kindergarten



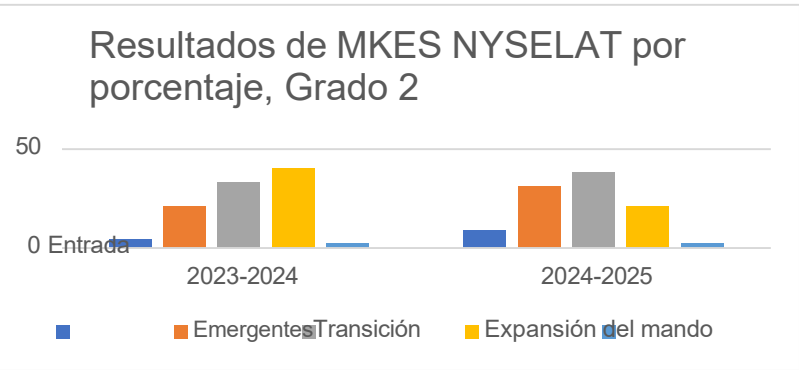
Primer curso (Tabla 10) mostró un patrón alentador similar, con un aumento en el nivel de expansión (del 12% al 31%) y un incremento modesto en emergentes y en transición. Este movimiento ascendente es coherente con lo que la investigación bilingüe describe como un desarrollo constante e incremental del inglés en los cursos de primaria, donde la enseñanza del contenido se equilibra deliberadamente entre dos idiomas y la adquisición rápida del inglés no es el objetivo principal del programa.

Mesa 10. Resultados de MKES NYSELAT por porcentaje, Grado 1



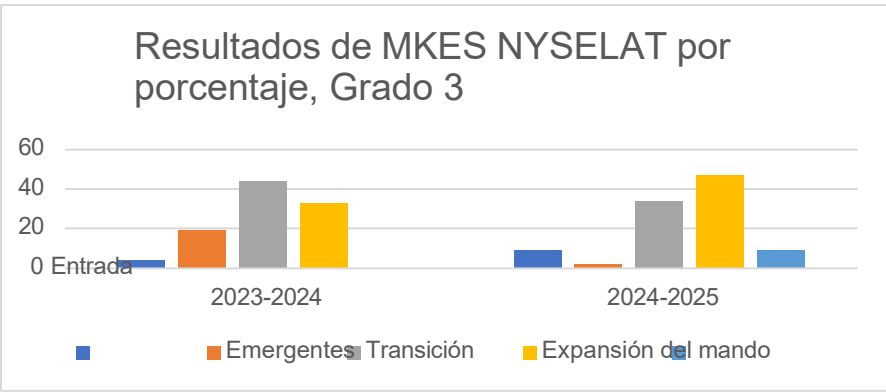
La segunda guardia (Tabla 11) presenta una imagen diferente. El porcentaje de estudiantes en los niveles de Ingreso y Emergente aumentó en 2024-25, mientras que la proporción en Expansión disminuyó del 40% al 21%. Este cambio merece ser seguido. La investigación sobre estudiantes de doble idioma a veces documenta una meseta temporal o caída en la competencia medida del inglés en los cursos de primaria temprana a media, mientras los estudiantes navegan simultáneamente por crecientes demandas académicas en ambos idiomas. Sin embargo, los cambios en la composición de la matrícula o en la población estudiantil también pueden contribuir a este patrón, y dos años de datos no son suficientes para sacar conclusiones firmes. Se justifica la monitorización continua a este nivel educativo.

Mesa 11. Resultados de MKES NYSELAT por porcentaje, Grado 2



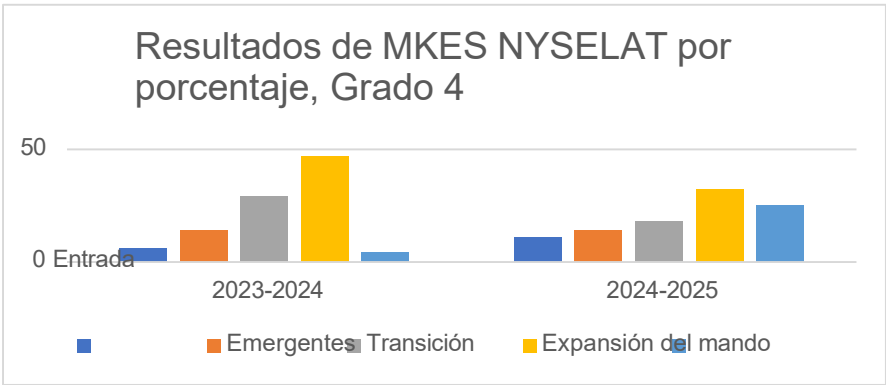
Tercer grado (Tabla 12) mostró un claro movimiento hacia el extremo superior del continuo de competencia, con Comando aumentando del 0% al 9% y Expansión del 33% al 47%, mientras que Emergentes cayó bruscamente del 19% al 2%. Este patrón se alinea con investigaciones bilingües que indican que para tercer curso, los estudiantes que han estado en el programa desde infantil comienzan a mostrar un crecimiento más acelerado del idioma inglés a medida que su base académica se consolida en ambos idiomas.

Mesa 12. Resultados de MKES NYSELAT por porcentaje, Grado 3



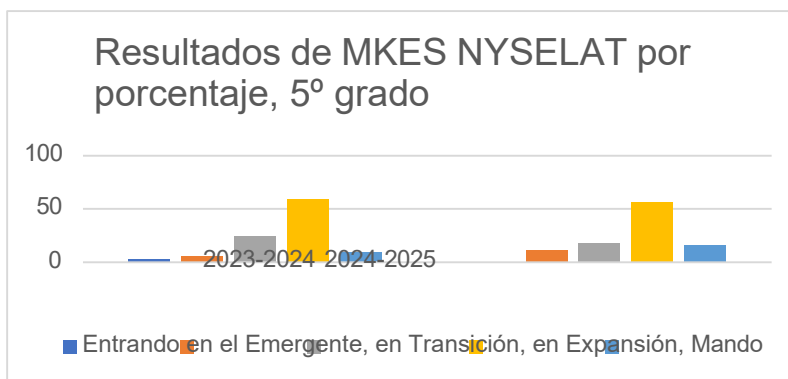
Cuarto curso (Tabla 13) mostró el cambio más sustancial, con el mando aumentando del 4% al 25% y una disminución correspondiente en el nivel de transición. Este hallazgo es coherente con el bien documentado beneficio a largo plazo de los programas bilingües, en los que los estudiantes suelen mostrar notables mejoras en la competencia en los cursos superiores de primaria a medida que se produce el desarrollo bilingüe acumulativo. Si este patrón refleja a estudiantes que han estado en el programa desde los primeros cursos, representa una señal programática significativa que merece la pena destacar.

Tabla 13. Resultados de MKES NYSELAT por porcentaje, Grado 4



Quinto curso (Tabla 14) mostró crecimiento similar en Comandante (9% a 16%) mientras mantenía una alta concentración de estudiantes en Expansión (56%). La distribución general en quinto curso se inclina hacia niveles de competencia más altos en ambos cursos, lo que sugiere que los estudiantes que alcanzan los cursos superiores de primaria en este programa están desarrollando un fuerte dominio del inglés, de nuevo coherente con la investigación longitudinal de doble lengua sobre los resultados académicos del inglés.

Mesa 14. Resultados de MKES NYSELAT por porcentaje, 5º grado

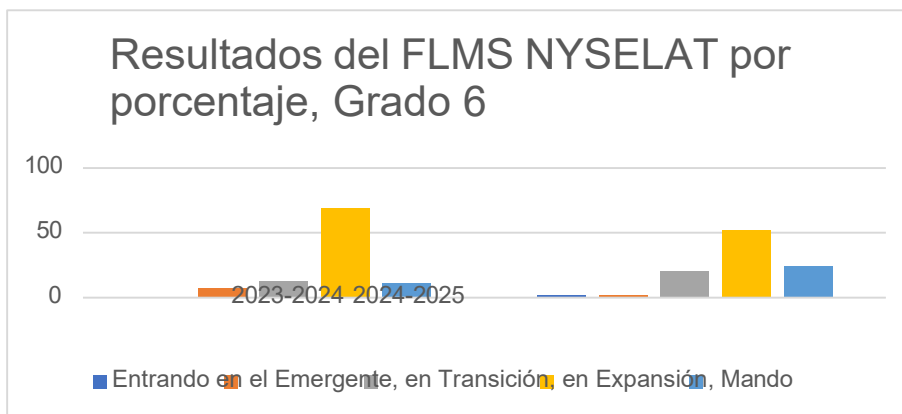


El siguiente análisis examina los cambios en la distribución de los niveles de competencia en inglés entre los cursos 6-8 entre 2023-24 y 2024-25. Es importante señalar que estos datos reflejan instantáneas a nivel de curso en lugar del progreso individual de los estudiantes seguidos a lo largo del tiempo. Por tanto, los patrones descritos a continuación representan cambios en el perfil de competencia de la población de EL en cada nivel escolar de un año a otro, no medidas del crecimiento individual de los estudiantes.

A nivel de secundaria, esta distinción es especialmente relevante, ya que la cohorte de cada curso está compuesta por estudiantes que han sido transferidos desde varias escuelas primarias de acceso con historiales docentes variados. Las diferencias en la composición de cohortes de un año a otro pueden contribuir a los patrones observados junto con cualquier factor instruccional o programático. La discontinuidad programática descrita anteriormente en este informe — en particular la limitada disponibilidad de instrucción de contenido bilingüe más allá de sexto curso— proporciona contexto.

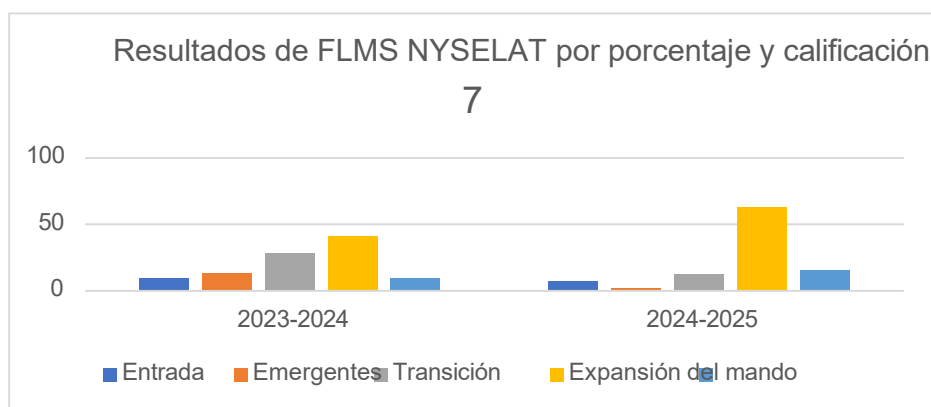
En sexto curso (Tabla 15), donde algunas características de un programa bilingüe continúan hasta SLA 6 y estudios sociales en español, la distribución de competencia mostró un cambio generalmente positivo. El porcentaje de estudiantes en Commanding aumentó del 11% al 24%, mientras que Emerging disminuyó del 7% al 2%. La transición aumentó modestamente del 13% al 20%, y la expansión disminuyó del 69% al 52%. Aunque estos cambios son alentadores, reflejan una única comparación de cohortes y no pueden atribuirse a ningún factor programático específico.

Mesa 15. Resultados del FLMS NYSELAT por porcentaje, Grado 6



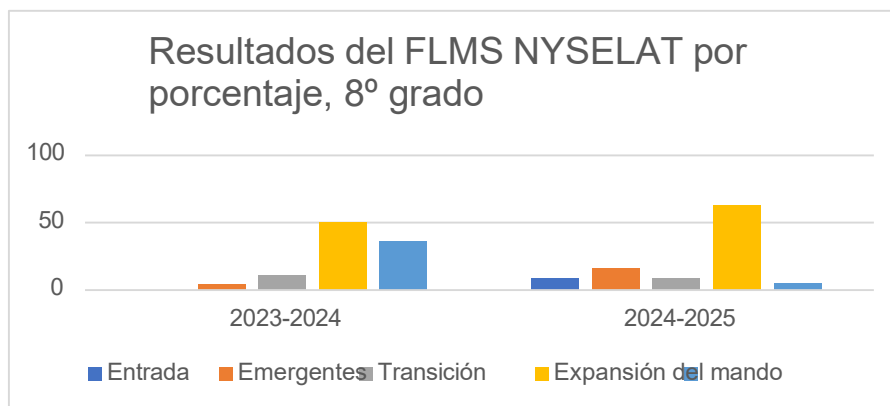
Séptimo curso (Tabla 16), donde hay cursos HLA disponibles para recién llegados y ponentes tradicionales, mostró el cambio más notable entre los tres cursos. Expanding aumentó del 41% al 63% y Commanding del 9% al 15%, mientras que Emerging disminuyó bruscamente del 13% al 2%. Estos cambios son alentadores, aunque su interpretación se complica por la falta de un hilo programático común en este nivel y la posibilidad de que las diferencias en la composición de cohortes entre cursos contribuyan al patrón.

Mesa 16. Resultados del FLMS NYSELAT por porcentaje, 7º grado



Octavo curso (Tabla 17) presenta una imagen marcadamente diferente. La distribución de competencias se desplazó hacia niveles inferiores en 2024-2025, con la reducción sustancial de Mando del 36% al 5% y tanto la de Entrada como la Emergente aumentando. Este es el hallazgo más llamativo en los datos de secundaria. Un posible factor que contribuye es que los estudiantes que alcanzaron niveles de competencia más altos en cursos anteriores pueden haber abandonado el estatus de EL antes de alcanzar octavo curso, lo que altera la composición de la población restante de EL.

Mesa 17. Resultados del FLMS NYSELAT por porcentaje, 8º grado



Dada la próxima transición de NYSELAT a WIDA ACCESS, la administración de NYSELAT de primavera de 2026 representará la última oportunidad para establecer un punto de datos adicional. Las tendencias podrían proporcionar una base más estable con la que contextualizar los resultados futuros de WIDA ACCESS – con la salvedad de que las puntuaciones entre ambos sistemas de evaluación no son directamente comparables.

Otra consideración es la metodología de puntuación. El NYSESLAT es administrado y puntuado localmente, con docentes formados en el centro. WIDA ACCESS, en cambio, es puntuado centralmente por el contratista de pruebas. Este cambio introduce un cambio significativo y puede conllevar cierto grado de variabilidad entre escuelas y puntuaciones que la puntuación centralizada no tiene.

Lectura STAR

Los datos de STAR Reading (Tabla 18) que abarcan desde el invierno de 2020 hasta el invierno de 2025 revelan una brecha de rendimiento constante y persistente entre la escuela primaria Mount Kisco y sus colegios de primaria equivalentes. La escuela primaria Mount Kisco y la escuela secundaria Fox Lane son las únicas escuelas del conjunto de datos para las que están disponibles datos STAR Reading en inglés y español, reflejando su papel compartido en el programa DLBE del distrito. A continuación se aborda la interpretación de inglés y español de cada escuela.

Mesa 18. Lectura STAR BCSD At/Above Benchmark, invierno 2020 a invierno 2025													
Escuela	Invierno del 2020	Primavera del 2021	Otoño del 2021	Invierno del 2022	Primavera del 2022	Otoño del 2022	Invierno del 23	Primavera del 2023	Otoño del 23	Invierno del 24	Primavera del 24	Otoño del 24	Invierno del 25
DISTRITO	64	67	54	59	62	53	59	61	57	64	63	67	71
BHES	67	62	57	67	68	65	70	68	67	73	72	67	78
BVES	81	85	78	84	83	73	79	80	72	82	84	80	85
MKES (E)	45	50	40	46	46	38	45	45	41	47	41	40	47
MKES (S)	56	50	47	49	56	38	50	44	41	49	44	34	
PRES	71	74	66	77	75	69	74	77	72	82	80	78	86
WPES	69	72	66	74	75	60	76	76	66	76	77	72	81
FLMS (E)	–	–	48	48	54	46	48	51	53	57	58	68	71
FLMS (S)	–	–	50	52	49	45	52	57	50	56	57	47	

En los trece puntos de datos disponibles, las puntuaciones de MKES English STAR Reading son las más bajas de todas las escuelas primarias, sin alcanzar nunca la media del distrito en ningún momento del registro longitudinal. Las escuelas primarias similares generalmente obtienen puntuaciones entre los altos 60 y mediados de los 80 en todo el conjunto de datos.

Todas las escuelas del conjunto de datos siguen un patrón estacional reconocible, con puntuaciones que disminuyen en otoño y se recuperan durante los trimestres de invierno y primavera. Las puntuaciones de inglés de MKES siguen el mismo patrón. Sin embargo, al igual que con STAR Math, los techos de recuperación de MKES permanecen consistentemente por debajo de los niveles de caída de las escuelas pares con mejor rendimiento.

A diferencia de la modesta tendencia al alza observada en el STAR Math de MKE hasta el invierno de 2024 incluido en la siguiente sección, las puntuaciones de MKES English STAR Reading no muestran una trayectoria de

crecimiento clara durante el periodo de cinco años. Al igual que en STAR Math, interpretar el rendimiento de la lectura en inglés STAR de MKE requiere considerar el contexto del programa.

Las puntuaciones de Lectura STAR en español de MKES están disponibles en los mismos trece puntos de datos y aportan una dimensión adicional importante al perfil de alfabetización del centro. Las puntuaciones en español suelen coincidir con las del inglés, oscilando entre un mínimo de 34 y un máximo de 56 durante el periodo de cinco años. En varios términos, las puntuaciones en español superan a las del inglés. Sin embargo, los datos también revelan una tendencia preocupante. El otoño de 2024 produjo la puntuación más baja en español en el conjunto de datos, con 34.

En conjunto, los datos de STAR Reading en inglés y español presentan una imagen más completa del desarrollo de la alfabetización en MKES que cualquiera de las dos medidas por sí sola. Ninguna de las dos puntuaciones alcanza consistentemente niveles de referencia comparables a los de colegios homólogos, y ninguna muestra una clara trayectoria de crecimiento ascendente durante el periodo de cinco años. Al mismo tiempo, la disponibilidad de datos de lectura STAR en español en MKES refleja un compromiso con la evaluación de la bilingüencia alineada con los objetivos del programa DLBE.

Los datos de lectura STAR de la Fox Lane Middle School están disponibles a partir del otoño de 2021. Al igual que MKES, FLMS informa tanto de las puntuaciones de lectura STAR en inglés como en español. Las puntuaciones FLMS muestran una trayectoria de crecimiento notablemente positiva comenzando en 48 tanto en otoño de 2021 como en invierno de 2022; las puntuaciones en inglés suben de forma constante hasta 71 en invierno de 2025, un aumento de 23 puntos. Las puntuaciones en español del FLMS siguen un patrón menos consistente. A partir de 50 en otoño de 2021, las puntuaciones en español fluctúan a lo largo del periodo de datos, alcanzando un máximo de 57 en primavera de 2023 antes de descender a 47 en otoño de 2024 y recuperarse parcialmente en invierno de 2025.

STAR Matemáticas – Inglés y Español

Los datos de STAR Math que abarcan desde el invierno de 2020 hasta el invierno de 2025 (Tabla 19) muestran una diferencia constante y de rendimiento entre MKES y sus colegios de primaria equivalentes. En los trece puntos de datos disponibles, MKES obtiene la puntuación más baja de todas las escuelas primarias, sin alcanzar nunca la media del distrito en ningún momento del registro longitudinal. MKES varía desde un mínimo de 47 hasta un máximo

Mesa 19. STAR Math BCSD At/Above Benchmark, invierno 2020 a invierno 2025													
Escuela	Invierno del 2020	Primavera '21	Caída '21	Invierno '22	Primavera '22	Caída '22	Invierno '23	Primavera '23	Otoño del 23	Invierno '24	Primavera '24	Otoño del 24	Invierno '25
DISTRITO	77	71	64	73	72	67	75	73	73	77	76	68	75
BHES	81	68	74	81	81	73	86	82	79	82	82	67	78
BVES	87	82	83	89	88	85	89	89	80	88	89	73	82
MKES	62	54	53	63	62	57	68	69	60	70	67	47	57
PRES	79	76	79	85	84	78	89	86	80	87	87	73	82
WPES	86	81	74	87	88	78	89	88	78	84	85	64	75
FLMS	–		49	62	58	59	62	60	70	70	67	73	76

de 70 en comparación con BHES, BVES, PRES y WPES. Todas las escuelas del conjunto de datos siguen un patrón estacional reconocible, con puntuaciones que disminuyen en otoño y se recuperan durante los trimestres de invierno y primavera. MKES sigue el mismo patrón, sugiriendo que la fluctuación estacional es un fenómeno sistémico y no uno específico de MKES. Sin embargo, los techos de recuperación de MKES permanecen consistentemente por debajo de los suelos de caída de las escuelas pares con mejor rendimiento, lo que indica que la brecha es estructural y no estacional. Un desglose por nivel de curso del rendimiento en inglés STAR Matemáticas (Tabla 20) añade matices importantes a los datos agregados a nivel escolar. Con puntuaciones en los altos 40 a bajos 60, el Grado 5 es el que más consiste. Los cursos 2, 3 y 4 siguen patrones similares, con un rendimiento moderado y el ritmo estacional familiar. El Grado 1 registró el punto de datos más bajo en el otoño de 2024, pero se recuperó en invierno y continuó con esa trayectoria ascendente hasta la primavera. No obstante, interpretar estas puntuaciones de referencia de forma aislada presentaría una instantánea incompleta y engañosa del logro matemático en MKES. A diferencia de sus escuelas primarias similares, las matemáticas en MKES se imparten tanto en español como en inglés desde K-5, por lo que es fundamental incluir fuentes de datos adicionales.

Mesa 20. STAR Matemáticas Inglés: Porcentaje por encima del punto de referencia por curso, invierno 2020-primavera 2025

	W 2020	S 2021	F 2021	W 2022	S 2022	F 2022	W 2023	S 2023	F 2023	W 2024	S 2024	F 2024	W 2025	S 2025
Gr 1	—	—	—	—	55	58	64	58	53	56	52	22	48	49
Gr 2	49	40	39	47	55	45	50	55	41	53	56	32	37	40
Gr 3	44	42	38	51	44	48	59	56	48	61	56	45	52	54
Gr 4	46	42	39	44	53	42	54	61	48	52	56	43	47	56
Gr 5	61	45	43	49	40	46	61	55	50	63	59	47	54	55

Una comparación de las puntuaciones medianas escaladas de MKES con las normas nacionales (Tabla 21) presenta una imagen más positiva. En otoño de 2024, 3º de Primaria superó la mediana nacional y 4º y 5º de Bachillera de 4º y 5º grado alcanzaron o cerca de las normas nacionales en las puntuaciones escaladas de Matemáticas de Inglés. Más tarde ese invierno, los tres grados mostraron un crecimiento continuo y siguieron esa tendencia hasta la primavera. Estos datos escalados indican que los estudiantes de primaria superior en MKES tienen un rendimiento bastante consistente con los de sus compañeros nacionales en matemáticas inglesas, un hallazgo que no es visible en el punto de referencia escolar en comparación con colegios similares que no imparten enseñanza en dos idiomas del programa. Tabla 21. Puntuación Escalada MKES vs

Nacional

	F 2024		W 2025		S 2025	
	MKES	Natl	MKES	Natl	MKES	Natl
Gr 1	765	793	844		859	
Gr 2	846	861	881		903	
Gr 3	934	924	960		994	
Gr 4	979	977	1007		1039	
Gr 5	1013	1017	1039		1062	

Los datos de STAR Math Spanish (Tabla 22) proporcionan otra capa necesaria para evaluar el rendimiento matemático y abordan la limitación presente en la visualización del logro matemático a través de un solo idioma. Por ejemplo, en 5º curso, entre el 69% y el 72% de los estudiantes obtuvieron puntuaciones en el 40-

Percentil 99 nacional de forma constante en todas las ventanas administrativas. El cuarto curso muestra un patrón similar, con la mayoría de los estudiantes también en el percentil 40-99 . Este nivel de rendimiento refleja una verdadera fortaleza matemática en el lenguaje de enseñanza. Este hallazgo se alinea directamente con los datos de observación en el aula, que identificaron la enseñanza de matemáticas en español de 4º y 5º curso como un punto fuerte.

Mesa 22. Categorías de referencia de matemáticas en español

	K			1			2			3			4			5		
n	F	W	S	F 18	W 25	S 30	F 39	W 48	S 46	F 37	W 21	S 26	F 15	W 17	S 21	F 36	W 35	S 33
40-99th	NA	NA	NA	44%	44%	37%	15%	44%	37%	41%	62%	31%	53%	47%	52%	72%	69%	70%
25-39th	NA	NA	NA	22%	24%	23%	18%	15%	20%	22%	10%	19%	7%	18%	24%	11%	20%	15%
10-24th	NA	NA	NA	11%	20%	37%	21%	15%	28%	16%	19%	23%	27%	12%	14%	8%	6%	9%
1-9th	NA	NA	NA	22%	12%	3%	46%	27%	15%	22%	10%	27%	13%	24%	10%	8%	6%	6%

Los datos de crecimiento entre cursos apoyan además una interpretación más optimista del progreso del alumnado (Tabla 23). El primer curso mostró un aumento de 29 puntos porcentuales en la puntuación de los estudiantes con una puntuación igual o superior desde el otoño hasta el invierno, con un aumento medio de 26 puntos en el percentil. Mientras que 3º de Primaria mostró un ligero descenso, 2º, 4º y 5º de Primero mostraron un crecimiento positivo constante. En conjunto, los datos de STAR Math en inglés y español presentan una explicación más completa del logro matemático en MKES que cualquiera de las dos medidas por sí sola.

Tabla 23. STAR Math MKES – Datos de crecimiento dentro del año por curso, 2024-2025

Grado	Otoño-Invierno			Otoño-Primavera (inglés/español)		
	Cambio en el porcentaje de estudiantes que obtienen una puntuación en o por encima de la competencia	Cambio en el rango percentil medio	% igual o superior a 50 SGP	Cambio en el porcentaje de estudiantes que obtienen una puntuación en o por encima de la competencia	Cambio en el rango percentil medio	% igual o superior a 50 SGP
K	-	-	-	-	-	-
1	+29	+26	49%	+28	+27	
2	+13	+5	40%	+12	+8	
3	-1	+7	51%	+9	+9	
4	+8	+4	46%	+18	+13	
5	+8	+7	49%	+8	+8	

Las puntuaciones de FLMS Math muestran una trayectoria de crecimiento positiva durante el periodo de datos disponibles. Comenzando en 49 en otoño de 2021, las puntuaciones aumentan de forma constante en todo el conjunto de datos, alcanzando 76 en invierno de 2025, lo que supone una ganancia de 27 puntos en aproximadamente tres años y medio. Al igual que con los datos de STAR Reading, la trayectoria del FLMS plantea preguntas sobre la relación entre la cadena de educación primaria y el rendimiento en la escuela secundaria.

[IRLA y ENIL de American Reading Company](#)

La Evaluación Independiente del Nivel de Lectura (IRLA) y su homóloga en español, la Evaluación del nivel independiente de lectura (ENIL), son evaluaciones locales evaluadas por criterios y desarrolladas por la American Reading Company (ARC). Son de naturaleza diagnóstica y pueden utilizarse junto con otras evaluaciones formativas para informar la instrucción.

La IRLA y la ENIL representan una nueva incorporación al panorama de evaluación de MKE, ya que se introdujeron junto con la reciente adopción del currículo ARC. Como la implementación está en sus primeras etapas, aún no existen datos longitudinales con los que medir el crecimiento de los estudiantes o establecer un punto de referencia en el progreso a lo largo del tiempo. Por tanto, los resultados presentados en este informe reflejan una instantánea inicial más que una tendencia y deben interpretarse como tal.

También es importante señalar que los datos recogidos durante este periodo son parciales y no completos. Dos factores significativos contribuyeron a las lagunas en la recogida de datos. En primer lugar, la escasez de personal limitó la capacidad del personal para administrar las evaluaciones a todos los estudiantes dentro del plazo previsto. Cabe destacar especialmente la situación en primer curso, donde los profesores experimentaron la menor cobertura durante la ventana de evaluación, lo que significa que los datos de este nivel son los más incompletos. En segundo lugar, la incoherencia en la comunicación sobre el calendario y las expectativas para la administración de las evaluaciones generó confusión entre el personal, lo que resultó en una implementación desigual entre los cursos.

En la evaluación de inglés (IRLA) representada con la Tabla 24 a continuación, hay una tendencia general alentadora hacia una mayor competencia en los cursos superiores de primaria, lo que sugiere que los estudiantes están desarrollando habilidades de alfabetización en inglés con el tiempo. Sin embargo, persisten lagunas notables, especialmente en los primeros cursos y una caída desconcertante en quinto curso.

Tabla 24. Datos IRLA, 2025-2026

Grado	Estudiantes	N/A	Emergencia	En riesgo	Competente o superior
K	80	4		67.5%	27.5%
1	86	3	65.1%	9.3%	22.1%
2	67	1	40.3%	22.4%	35.8%
3	85	6	49.4%	22.4%	21.2%
4	87	5	25.3%	27.6%	41.4%
5	64	6	23.4%	42.2%	25.0%

La evaluación española (ENIL) recogida en la Tabla 25 cuenta una historia más urgente. Las tasas de nivel de emergencia son sorprendentemente altas en todos los cursos escolares y, a diferencia de los datos de inglés, no hay una tendencia al alza en la competencia a medida que los estudiantes avanzan en los cursos. Si acaso, la competencia en alfabetización en español parece disminuir con el nivel de curso.

Mesa 25. Datos de ENIL, 2025-2026

Grado	Estudiantes	N/A	Emergencia	En riesgo	Competente o superior
K	77	2	16.9%	45.5%	35.1%
1	86	14	50.0%	10.5%	23.3%
2	66	1	69.7%	16.7%	12.1%
3	84	6	56.0%	27.4%	9.5%
4	88	6	54.5%	23.9%	14.8%
5	66	5	51.5%	31.8%	9.1%

Cuando se consideran ambas evaluaciones conjuntamente, los estudiantes obtienen un mejor rendimiento en inglés que en español en todos los niveles. Este patrón, combinado con la severidad de las tasas de la Emergencia española, sugiere que el desarrollo de la alfabetización en español es un área de necesidad significativa y urgente.

A medida que la implementación de ARC madure y la recopilación de datos sea más consistente y completa, las futuras administraciones de estas evaluaciones ofrecerán una imagen más clara y fiable del progreso de los estudiantes. Por ahora, esta referencia apunta a la alfabetización en inglés como un área de optimismo cauteloso y la alfabetización en español como una prioridad.

Fonética Básica, Inglés y Español

CORE Phonics y la encuesta CORE en español evalúan las habilidades relacionadas con la fonética en relación con la alfabetización temprana y se evalúan como una progresión secuencial, pasando de conceptos

fundamentales a otros cada vez más complejos. Los estudiantes se clasifican como Referencia, Estratégico o Intensivo para cada habilidad evaluada. No hay datos longitudinales disponibles.

Jardín de infancia

En español, las tasas de referencia son comparables en el subexamen A-D (46%) pero mejoran notablemente en CV de sílabas abiertas (56%), lo que sugiere que los estudiantes responden bien a la instrucción básica de alfabetización en español. En inglés, algo más de la mitad de los estudiantes (53%) están en Benchmark en habilidades fundamentales de alfabeto/decodificación, pero el rendimiento baja drásticamente en CVC de vocales cortas, donde el 52% pertenece a la categoría Intensiva, lo que indica que la decodificación de vocales cortas es un área de gran necesidad de cara a primer curso.

Primer Grado

En español, la conciencia fonémica fundamental es sólida – los sonidos inicial y final muestran tasas de referencia del 91% y 86% respectivamente – pero el rendimiento cae bruscamente en sonidos completos (17% en benchmark, 48% intensivo), que se convierte en un área prioritaria. En inglés, las tasas de referencia disminuyen de forma constante a medida que las habilidades fonéticas aumentan en complejidad, pasando del 51% en A-D a solo un 17% en palabras multisilábicas, mientras que las tasas intensivas suben al 70% según el subtest más avanzado. Este patrón constante en nueve áreas de habilidad señala la necesidad de intervenciones dirigidas en fonética avanzada y apoya un alcance y secuencia cohesivos entre lenguas.

Segundo curso

En español, el patrón refleja el de primer curso: gran conciencia fonémica en los sonidos iniciales y finales (90% y 89% en Benchmark), pero una debilidad notable en palabras multisilábicas (35%) y en sonidos completos (18%), lo que señala carencias constantes en las habilidades fonéticas complejas en ambos niveles.

En los tres cursos, las habilidades básicas son relativamente sólidas en ambos idiomas, mientras que las fonéticas complejas representan un área de necesidad constante y en crecimiento. El rendimiento en español tiende a ser más fuerte a nivel fundamental, probablemente reflejando la regularidad de la ortografía española, pero ambas lenguas convergen en debilidades en los niveles más avanzados.

Colocación en los cursos AP de secundaria

CAL recibió plaza en cursos AP para la cohorte 1. La interpretación de estos resultados se complica por una significativa discontinuidad programática. Por tanto, estas cifras deben entenderse como resultados a pesar de un programa interrumpido, no como una medida de lo que produciría una tubería DLBE completamente continua.

De los 46 alumnos de sexto curso, la retención del idioma disminuyó significativamente con el tiempo: el 41% había abandonado el español en tercer curso y el 74% lo había dejado en el último año. Solo aproximadamente 1 de cada 4 estudiantes mantuvo el español durante la secundaria. De los 24 estudiantes que realizaron exámenes AP en español en 11º curso, el 78% obtuvo un 4 o 5. Los datos muestran dos trayectorias: la mayoría de los estudiantes finalmente abandonaron el español, pero la minoría que se quedó logró un nivel excepcionalmente alto.

Recomendaciones

- Establecer un ciclo regular de revisión de datos que triangule las múltiples evaluaciones entre ambos idiomas, de modo que los patrones en una evaluación se crucen con los niveles de competencia y los resultados de comprensión.
- Utilizar datos longitudinales de evaluaciones de múltiples evaluaciones en inglés y español desglosadas por variables demográficas del alumnado para realizar ajustes a nivel de programa y horarios, informar las prácticas de instrucción de DLBE y asegurar que las necesidades de los estudiantes, incluidas las de aprendizaje automático, sean cubiertas por el programa. Por ejemplo, examinar longitudinalmente los datos de la evaluación de lectura STAR y ARC en ambos idiomas para monitorizar las trayectorias de desarrollo de la bilalfabetización de los estudiantes DLBE y DLBE ML y utilizar la información para informar la enseñanza de la bilalfabetización.
- Priorizar la identificación e implementación de prácticas y estrategias para acelerar el desarrollo académico del lenguaje y la alfabetización entre los EL en ambos idiomas del programa, basándose en los datos existentes del distrito para informar la toma de decisiones. Las recomendaciones instruccionales expuestas en la sección de Instrucción de este informe proporcionan un marco inicial para fortalecer los apoyos a nivel de aula.

Sección 6: Calidad del personal y desarrollo profesional

Esta sección incluye una discusión sobre la calidad del personal y el desarrollo profesional. La información proviene de documentación existente, observaciones en aula y sesiones de escucha con diversos interesados. Las recomendaciones se proporcionarán al final de la sección.

Hallazgos de la evaluación

Entre los grupos de interés, uno de los aspectos más celebrados del programa DLBE es la dedicación y pasión de su personal. Tanto profesores, personal de apoyo como administradores fueron descritos — y se describieron a sí mismos— como profundamente comprometidos con los objetivos del programa. Los profesores de K-2 reconocieron el peso emocional y profesional del trabajo, pero hablaron con orgullo sobre las relaciones que construyen con estudiantes y familias, y el sentido de propósito que les sostiene incluso en medio de la inestabilidad. El personal de apoyo coincidió con esto, describiendo a los profesores de ESOL como auténticos socios de co-enseñanza que se buscan como expertos y no como auxiliares periféricos. Los padres de grupos de habla inglesa y hispanohablante elogiaron constantemente a los profesores por ser capaces, atentos y bien preparados para trabajar en un entorno bilingüe, y varios señalaron que sus hijos realmente querían a sus profesores y se sentían emocionalmente apoyados en el aula. Los estudiantes de secundaria, reflexionando sobre su experiencia en primaria, reconocieron a profesores específicos y al personal bilingüe el haberles hecho sentirse seguros y académicamente capaces durante años clave.

El programa también ha avanzado significativamente en la construcción de una infraestructura bilingüe para el personal de apoyo. La presencia de profesores bilingües de ESOL, especialistas en instrucción de la zona española, un logopeda bilingüe, especialistas en aprendizaje bilingüe y intervencionistas representa una inversión considerable para garantizar que los estudiantes puedan acceder a servicios en ambos idiomas. El director de ESOL señaló que la ampliación a siete profesores de ESOL refleja un fortalecimiento genuino de los recursos humanos, y la capacidad del centro para priorizar candidatos bilingües durante la contratación refleja una conciencia institucional sobre lo que requiere el programa. La reciente contratación de un director bilingüe fue vista por varios actores como un paso significativo y largamente esperado hacia la construcción de un liderazgo que comprenda y pueda defender el programa desde diferentes niveles de liderazgo.

También hay evidencias de focos de fuerte colaboración profesional. Varios profesores describieron relaciones de planificación informales pero productivas con sus colegas de ESOL y de la zona española, aprovechando la experiencia mutua incluso sin estructuras formales que la respaldaran. Una profesora de 6º de primaria describió coordinarse de forma proactiva con compañeros de ESOL de todos los cursos por iniciativa propia, y los profesores de K-2 recordaron periodos anteriores en los que el desarrollo curricular dirigido por profesores producía trabajos del que el personal se sentía orgulloso. Estos ejemplos sugieren que, cuando se les da tiempo y confianza para colaborar, el personal puede producir trabajos significativos y programados alineados.

Desarrollo Profesional

A pesar del talento y compromiso de los miembros individuales del personal, los participantes en las sesiones de escucha de todos los grupos de interés expresaron serias preocupaciones sobre la coherencia, coherencia y adecuación del desarrollo profesional. El tema más recurrente era que la DP se ha fragmentado y podría coordinarse mejor. Los profesores informan de recibir mensajes contradictorios y no tener una visión unificada que respalde su práctica. Algunos profesores describieron haber recibido orientación simultánea y contradictoria de varios consultores, asesores curriculares y administradores de distrito sobre temas que iban desde la traducción hasta la fonética, el alcance y la secuencia. Sin tiempo suficiente para procesar el aprendizaje actual, se introdujo nuevo contenido dejando a los profesores con la sensación de que están "construyendo el avión mientras lo pilotan". De manera similar, otros profesores compartieron frustraciones similares, señalando que los documentos de alcance y secuencia se han reescrito casi cada año.

Las preocupaciones relacionadas y urgentes se basan en la perspectiva a través de la cual se toman las decisiones y el aprendizaje. Los profesores piden un desarrollo profesional que esté específicamente basado en el desarrollo de la bilafabetización. Compartieron que se han introducido y reemplazado planes de estudio de alfabetización sin considerar el bilingüe. Varios grupos de educadores señalaron que las formaciones se presentan consistentemente desde una perspectiva monolingüe y no abordan las demandas específicas de enseñar lectura y escritura en dos idiomas. La ausencia de un coach bilingüe de alfabetización fue señalada explícitamente por los profesores que describieron la necesidad de crear y adaptar materiales en español en gran medida por su cuenta. Se hizo referencia a la distinción entre las credenciales de lengua extranjera y las certificaciones bilingües y de alfabetización, y la capacidad para que el desarrollo profesional prepare a los profesores para las exigencias de desarrollo de la alfabetización de un programa bilingüe. Hubo un gran interés por parte de un profesor de secundaria por participar en la formación de desarrollo de la DLBE a nivel de primaria.

Educación Especial y Educación Bilingüe

Por último, existe una necesidad clara de un desarrollo profesional estructurado y continuo que aborde específicamente la intersección entre la educación especial y la educación bilingüe. Los especialistas en aprendizaje bilingüe expresaron que no existe una vía formal de desarrollo para educadores especiales que trabajan en el contexto DLBE, y los especialistas bilingües describieron ser los únicos evaluadores responsables de todos los estudiantes bilingües. El equipo central de educación especial reconoció que el sector no ha desarrollado una filosofía compartida sobre la adquisición del lenguaje frente a la discapacidad, y que el personal de nivel de edificio recibe una orientación inconsistente como resultado. Abordar esta brecha requeriría no solo desarrollo profesional, sino una integración más intencionada de los departamentos ESOL y de educación especial tanto en la planificación como en la toma de decisiones.

Recomendaciones

- Establecer un plan de desarrollo profesional coherente y unificado, diseñado específicamente para un contexto de bilingüismo bilingüe que parta de un único punto de liderazgo y se desarrolle con la participación de los profesores. Cualquier profesional enfocado en la alfabetización que se introduzca en el edificio debe ser evaluado mediante una perspectiva bilingüe antes de la entrega.
- Proteger el tiempo estructurado de co-planificación incorporado en el horario escolar protegido contractualmente frente a otras demandas, y definir claramente los roles de cómo es la coenseñanza en un aula DLBE, de modo que todas las colaboraciones funcionen desde el mismo modelo.
- Desarrollar una vía formal de desarrollo profesional para profesores de educación especial. Esto debe incluir formación en adquisición de lenguajes, prácticas de evaluación bilingüe y orientación sobre cómo ofrecer y coordinar los servicios de IEP.

Sección 7: Familia y comunidad

Esta sección incluye una discusión sobre la comunicación y el compromiso entre grupos lingüísticos de la comunidad. La información proviene principalmente de sesiones de escucha, pero también incluye información de la página web del distrito. Las recomendaciones se proporcionarán al final de la sección.

Hallazgos de la evaluación

Las sesiones de escucha reflejan varias áreas en las que el programa ha logrado avances significativos. Tanto grupos de padres hispanoparlantes como de anglófono expresaron sentirse bienvenidos por los profesores de aula y el personal de nivel de edificio, y que las relaciones entre familias y profesores son cálidas y receptivas. Los padres hispanohablantes, en particular, señalaron experiencias positivas al contactar con el colegio, describiendo al personal como atento y respetuoso.

También hay pruebas de una auténtica construcción comunitaria dentro del colegio. Varias voces de padres a lo largo de las sesiones describieron el programa como un espacio donde familias diversas se reúnen en torno a un compromiso compartido con el bilingüismo, y varios padres señalaron que la escuela ha hecho esfuerzos deliberados para tender puentes a las comunidades de padres de habla hispana e inglesa a lo largo del tiempo. Se hizo referencia a una conferencia de liderazgo parental latina realizada íntegramente en español, una red de proveedores latinos y un trabajador social bilingüe que realiza todas las admisiones familiares, todo ello reflejando una infraestructura intencionada para llegar a familias que de otro modo podrían estar desatendidas. El personal de apoyo también señaló un aumento en la implicación de los padres como prioridad en el edificio, incluyendo la creación de una Universidad Matriz que abordó la adquisición bilingüe de idiomas y la programación a nivel de curso.

Los estudiantes, especialmente los de secundaria, ofrecieron algunos de los testimonios más contundentes sobre la comunidad que el programa ha cultivado. Describieron el programa como un espacio donde se celebra la identidad cultural, donde estudiantes que hablan diferentes idiomas se apoyan mutuamente y donde pueden utilizar su bilingüismo para conectar con sus compañeros, miembros de la comunidad y familias.

Comunicación

A pesar de estas fortalezas, las sesiones de escucha en casi todos los grupos de interés revelaron lagunas significativas en la forma en que el programa se comunica, involucra y defiende junto a las familias, especialmente en la forma en que las familias representan socios estratégicos y no simplemente receptores de información.

El tema más constante fue la falta de comunicación clara, oportuna y proactiva sobre el diseño, los objetivos y la trayectoria del programa. Padres de habla inglesa de dos grupos de banda de curso describieron sentirse desinformados sobre lo que sus hijos aprendían día a día, inseguros sobre las expectativas del programa respecto a los resultados de los alumnos y desconocidos de que el programa termina efectivamente después de sexto curso hasta muy avanzado la etapa primaria de sus hijos. Varios padres señalaron que esta brecha de información llevó a las familias

a optar por no participar en el programa, no porque se opusieran, sino porque no disponían de suficiente información fiable para defenderlo o mantenerlo en casa.

Además, los actores implicados describen la identidad pública del programa y su presencia comunitaria como poco desarrolladas. La página web del colegio fue descrita como desactualizada, pero la divulgación de la matrícula y las sesiones informativas del programa se caracterizaron por estar mal sincronizadas. Múltiples partes interesadas expresaron que el distrito no defiende el programa de manera que atraiga una inversión comunitaria más amplia o contrarreste las percepciones persistentes basadas en el déficit sobre la escuela.

Varios encuestados señalaron que los conceptos erróneos sobre la demografía del centro — incluida la confusión de raza, etnia y origen lingüístico— han contribuido a la desinformación que influye en la percepción del programa por familias ajenas a él. Los encuestados expresaron que estas percepciones, que surgen en conversaciones comunitarias y espacios en línea, pueden crear barreras para la inscripción y dificultar que el programa sea visto como un activo a nivel distrital. Aunque esto se abordó ligeramente en las sesiones de escucha, se planteó con mayor coherencia y especificidad en la encuesta.

Finalmente, varios encuestados calificaron explícitamente la práctica de comparar las puntuaciones de los exámenes MKES con las de sus colegios de primaria equivalentes como injusta, engañosa y perjudicial para la reputación del programa. Pidieron benchmarks específicos para DLBE y comparaciones con otros programas bilingües en todo el estado. Aunque el uso de datos surgió en las sesiones de escucha, esta crítica específica — que el distrito evalúa un programa bilingüe desde una perspectiva monolingüe de rendición de cuentas y luego utiliza esos resultados en función pública del programa— fue mucho más directa y específica en la encuesta.

Participación entre grupos lingüísticos

La equidad en la participación entre grupos lingüísticos es otro área que merece atención. Aunque el programa ha avanzado en la implicación de familias hispanohablantes, varios participantes señalaron que la comunicación a nivel distrital, las reuniones de la Junta de Educación y la defensa del programa en general siguen orientadas principalmente a familias anglófonas. Los padres hispanohablantes describieron la sensación de que el distrito no prioriza su aportación, citando un caso concreto en el que organizaron una defensa significativa en torno a un corte de clase y sintieron que sus voces fueron ignoradas.

Los padres también describieron un declive significativo en la educación y el apoyo familiar estructurado con el tiempo. Varios señalaron que en los primeros años del programa había talleres regulares, oportunidades de observación en el aula y sesiones informales que ayudaban a las familias a entender cómo apoyar el aprendizaje bilingüe en casa. Esos apoyos han disminuido considerablemente, y los padres — especialmente aquellos de hogares anglófonos— describieron sentir que la responsabilidad del refuerzo en español ha recaído en familias sin herramientas o orientación adecuadas para cumplirla.

Recomendaciones

- Invertir en una estrategia de comunicación pública proactiva y sostenida que represente con precisión la misión y los resultados del programa DLBE.
- Crear oportunidades estructuradas para que las familias, dentro y fuera del programa, puedan conocerlo mediante la participación directa, como eventos en clase, programas de embajadores familiares y actividades tempranas de divulgación a familias potenciales antes de que la desinformación llene el vacío.
- Seguir creando oportunidades para que el personal escolar y las familias se unan para compartir prácticas y creencias lingüísticas y educativas, y construir alianzas entre el hogar y la educación escolar, de modo que el desarrollo del lenguaje y la alfabetización y el rendimiento académico de los estudiantes puedan ser apoyados conjuntamente por la escuela y el hogar.
- Seguir creando oportunidades para que el personal escolar y las familias se reúnan en eventos que aborden una variedad de conceptos, temas y cuestiones multilingües y multiculturales, creando espacios para la discusión de temas socioculturales y continuando promoviendo las herencias lingüísticas y culturales de las familias.
- Continuar ofreciendo sesiones informativas sobre el programa DLBE en ambos idiomas del programa a las familias DLBE y añadir información sobre el programa de secundaria DLBE.
- Continuar los esfuerzos de divulgación comunitaria para obtener opiniones de la comunidad en general sobre el programa DLBE.

Sección 8: Apoyo y Recursos

Esta sección incluye una discusión sobre el personal y el apoyo y liderazgo a nivel distrital. La información proviene principalmente de sesiones de escucha y algunos de los documentos existentes se proporcionarán al final de la sección.

Hallazgos de la evaluación

Los programas bilingües efectivos dependen de un apoyo administrativo sostenido en múltiples niveles, desde el distrito escolar y la junta local de educación hasta la política estatal. Este apoyo se demuestra de forma más significativa no solo por el compromiso declarado, sino por la integración estructural del programa en los sistemas distritales, una planificación a largo plazo que va más allá de las fuentes de financiación temporal y la distribución equitativa de recursos entre ambos idiomas del programa, incluyendo personal, desarrollo profesional y materiales didácticos (Genesse et al., 2006; Lindholm-Leary, 2001; Montecel & Cortez, 2002).

Los datos de evaluación revelan un programa con una sólida base humana y una comunidad comprometida, incluso cuando los desafíos estructurales y de recursos han limitado la capacidad del programa para operar a plena capacidad. Una fortaleza constante y transversal en el conjunto de datos es la dedicación del profesor. En todos los grupos de interés, los profesores fueron identificados como la fuerza principal que sostiene el programa. Los datos de la encuesta a padres lo confirmaron de forma independiente, con un 60% de los encuestados nombrando a los profesores como la columna vertebral del programa.

Personal bilingüe y de educación especial

En particular, el programa también se beneficia de inversiones significativas en personal bilingüe a nivel de primaria. El número y la ubicación de personal bilingüe en distintos roles reflejan un esfuerzo intencionado por construir una infraestructura de apoyo bilingüe y representan una verdadera fortaleza en comparación con muchos programas bilingües a nivel nacional. La incorporación de personal en 2024-2025 hizo posible la coenseñanza entre educadores ESOL y de educación especial, representando un paso significativo hacia una integración más coherente de los apoyos para estudiantes con doble identificación en la estructura del programa.

Sin embargo, la intersección entre la educación especial y la enseñanza bilingüe representa una preocupación significativa en materia de equidad, documentada de forma constante entre los grupos de interés. Los estudiantes que están identificados dualmente — que reciben tanto la instrucción DLBE como los apoyos en educación especial — actualmente reciben servicios de educación especial solo en inglés, y los objetivos del IEP se redactan en inglés incluso para estudiantes cuyo contexto principal es el español. A esta preocupación se suma que actualmente las evaluaciones bilingües se externalizan en lugar de ser realizadas por personal bilingüe interno. En las sesiones de escucha, las partes interesadas describieron este arreglo como costoso e insuficiente, señalando que los informes de evaluación suelen reflejar una perspectiva interpretativa monolingüe que no tiene en cuenta adecuadamente el desarrollo bilingüe de los estudiantes.

Apoyo a nivel de distrito y capacidad de liderazgo

El nombramiento de un director de escuela primaria bilingüe fue descrito de forma constante en las sesiones de escucha de educadores, familias y administradores como un desarrollo prometedor y largamente esperado para el programa. A nivel de secundaria, los interesados observaron una mayor flexibilidad en el liderazgo en comparación con años anteriores, con el modelo de casa FLEX reflejando una apertura a estructuras de apoyo al programa. La gestión sostenida del director de ESOL sobre el programa durante más de doce años, a través de cuatro principales y cuatro superintendentes, fue reconocida entre los grupos de interés como una fuerza estabilizadora.

Sin embargo, un tema constante y transversal en las sesiones de escucha es la ausencia de una comprensión y apoyo significativos a nivel de distrito para el programa DLBE. Varios actores implicados describieron la percepción de que el programa no recibe el mismo nivel de visibilidad y defensa del distrito que otras escuelas y programas del distrito, con MKES a veces sintiéndose, en palabras de los interesados, como "la escuela desfavorecida". El análisis de credenciales apunta a una oportunidad para que el distrito desarrolle una mayor experiencia bilingüe y bilingüe a nivel de liderazgo. Ampliar la base de conocimientos entre los administradores del distrito fortalecería la capacidad general del distrito para sostener y hacer crecer el programa de manera eficaz.

Recomendaciones

- Desarrollar y adoptar una política del distrito que establezca que los servicios de educación especial para estudiantes con doble identificación se presten en un idioma apropiado, y que los objetivos del IEP reflejen el contexto pedagógico bilingüe del estudiante. Esta política debe desarrollarse en colaboración con el director de ESOL, el liderazgo de educación especial y los profesores de aula.
- Desarrollar criterios claros para seleccionar y evaluar evaluadores bilingües externos con el fin de mejorar la calidad y la capacidad de respuesta cultural de los informes externalizados hasta que se establezca la capacidad interna.
- Tomar medidas deliberadas para aumentar la visibilidad del programa y comunicar su valor en la comunidad del distrito. Esto podría incluir presentar datos de resultados de los programas a la Junta de Educación en un ciclo anual y compartir actualizaciones y momentos destacados del programa con la comunidad escolar en términos trimestrales a través de los canales de comunicación existentes del distrito y la escuela.
- Desarrollar la capacidad de liderazgo bilingüe a nivel distrital para reducir la dependencia del programa de un único punto de defensa y asegurar que la experiencia bilingüe esté representada en la toma de decisiones a nivel distrital de forma continua.

Sección 9: Conclusión

Hay muchas prácticas prometedoras sobre las que el personal del distrito y del centro puede construir, así como áreas de crecimiento que, si se llevan a cabo, fortalecerían el programa. El número de iniciativas que el distrito ha emprendido recientemente es un testimonio de la dedicación del distrito al programa DLBE y de su compromiso de seguir ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de alcanzar sus tres objetivos principales (es decir, bilingüismo y bilalfabetismo, alto rendimiento académico y competencia sociocultural).

El desarrollo de un plan estratégico a largo plazo que incluya un plan integrado será crucial para fortalecer el programa DLBE y continuar su progresiva expansión vertical. El plan deberá incluir experiencia, contar con la representación de todos los actores clave (incluidos estudiantes, familias y la comunidad en general) y definir tareas, personas responsables, un calendario, fuentes de financiación y actividades de alcance comunitario. Afortunadamente para la comunidad de la BCSD, el programa DLBE cuenta con profesores competentes y comprometidos que podrán hacer contribuciones importantes al desarrollo del plan, así como la experiencia a nivel de distrito para guiar el trabajo y que pueda implementarse siguiendo prácticas eficaces y basadas en la investigación en la educación DLBE.

Sección 10: Referencias

- Abedi, J., & Gándara, P. (2006). Desempeño de los estudiantes de inglés como subgrupo en la evaluación a gran escala: interacción entre investigación y política. *Medición educativa: Cuestiones y práctica*, 25(4), 36– 46.
- Alanís, I., & Rodríguez, M. A. (2008). Mantener un programa de inmersión bilingüe: Características del éxito. *Revista de Latinos y Educación*, 7(4), 305-319. DOI: 10.1080/15348430802143378
- Aquino-Sterling, C. R., & Rodríguez-Valls, F. (2016) Desarrollo de competencias específicas para la enseñanza del español en la formación bilingüe del profesorado: hacia un enfoque cultural, lingüística y profesionalmente relevante. *Perspectivas multiculturales*, 18(2), 73– 81. doi:10.1080/15210960.2016.1152894
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Desarrollando la alfabetización en aprendices de segunda lengua: Informe del Panel Nacional de Alfabetización sobre Jóvenes y Niños de Minorías Lingüísticas*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ballantyne, K. G., Sanderman, A. R., Levy, J. (2008). *Educación a los estudiantes de inglés: Fortalecer la capacidad docente*. Washington, DC: Centro Nacional de Adquisición del Idioma Inglés. Recuperado de <http://www.ncela.us/files/uploads/3/EducatingELLsBuildingTeacherCapacityVol1.pdf>
- Baker, S., Lesaux, N., Jayanthi, M., Dimino, J., Proctor, P, Morris, J., Gersten, R., Hamond, K., Kieffer, M., Linan-Thompson, S., y Newman-Gonchar, R. (2014). *Enseñanza de contenido académico y alfabetización al aprendizaje del inglés en primaria y secundaria. Guía de práctica de IES*. NCEE 2014-4012. Distribuido por ERIC Clearinghouse.
- Castellano, M., Stringfield, S., & Stone, J. R. (2002). *Ayudando a jóvenes desfavorecidos a tener éxito en la escuela: Resultados de segundo año de un estudio longitudinal sobre reformas escolares integrales basadas en CTE*. Columbus, OH: Centro Nacional de Difusión para la Educación Profesional y Técnica.
- Centro de Lingüística Aplicada. (2014). *Siete principios de instrucción eficaz para estudiantes de inglés*. Washington, DC: Autor. Recuperado de <https://www.cal.org/resource-centro/publicaciones-productos/seven-principles-el>
- Centro para la Reforma y Mejora Escolar Integral. (2009). *Alineación vertical: Garantizar la oportunidad de aprender en un sistema basado en estándares*. Washington, DC: Autor.
- Corallo, C., & McDonald, D.H. (2002). *Qué funciona en escuelas con bajo rendimiento: Revisión de la investigación*. Charleston, WV: Laboratorio Educativo de los Apalaches.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Aprendizaje integrado en contenido y lenguaje: ¿De la práctica a los principios? *Revisión Anual de Lingüística Aplicada*, 31, 182– 204.
- de Jong, E. (2011). *Fundamentos para el multilingüismo en la educación: desde principios hasta la práctica*. Filadelfia, PA: Caslon.

- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). Cumplir con los estándares mediante un currículo integrado. Washington, DC: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular.
- Echevarría, J., Vogt, M. E., & Short, D. (2017). Haciendo que el contenido sea comprensible para estudiantes de inglés: El modelo SIOP (3ª ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Escamilla, K., Chávez, L., & Vigil, P. (2005). Replanteando la brecha: exámenes de alto riesgo y estudiantes hispanohablantes en Colorado. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 1– 13.
- Feinauer, E., & Howard, E. R. (2014). Atendiendo al tercer objetivo: la competencia intercultural y el desarrollo de la identidad en programas de inmersión bidireccional. *Revista de Educación Lingüística Basada en Inmersión y Contenidos*, 2(2), 257– 272.
- Ferguson, C. (2008). La conexión escuela-familia: Observando el panorama general: Revisión de la literatura actual. Austin, TX: Centro Nacional para Conexiones Familiares y Comunitarias con Escuelas.
- Field, R., & Menken, K. (2015). ¿Cómo podría ser el proceso de desarrollo de políticas de educación lingüística a nivel de distrito y escuela en relación con los Estándares Estatales Common Core? En G. Valdés, K. Menken y M. Castro. (Eds.), *Bilingües del Common Core y aprendices de inglés: Un recurso para educadores* (pp. 121– 122). Filadelfia, PA: Caslon.
- Fortune, T. W., Tedick, D. J., & Walker, C. L. (2008). Enseñanza integrada de idiomas y contenidos: Perspectivas desde el aula de inmersión lingüística. En T. Fortune y D. J. Tedick (eds.), *Caminos hacia el multilingüismo: perspectivas evolutivas sobre la educación de inmersión* (pp. 71– 96). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2016). El aula de la transllengua: Aprovechar el bilingüismo estudiantil para el aprendizaje. Filadelfia, PA: Caslon.
- Gay, G. (2000). Enseñanza culturalmente sensible: Teoría, investigación y práctica. Nueva York: Teachers College Press.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2011). La educación de los estudiantes de inglés. En K. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *Manual de Psicología Educativa de la APA: Vol. 3. Aplicación al aprendizaje y la enseñanza* (pp. 499– 526). Washington DC: Asociación Americana de Psicología.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., & Christian, D. (Eds.). (2006). *Educando a los estudiantes de inglés: Una síntesis de la evidencia de investigación*. Cambridge University Press.
- Glick, J. E., & White, M. J. (2004). Participación en la escuela postsecundaria de jóvenes inmigrantes y nativos: El papel de los recursos familiares y las expectativas educativas. *Investigación en Ciencias Sociales*, 33(2), 272– 299.
- Hall, G. J., Doyle, E., y Mejias Vázquez, E. (2025). Fuerza predictiva del cribado matemático en las puntuaciones de competencia en inglés desde tercero hasta octavo curso. *Evaluación de intervención efectiva*. <https://doi.org/10.1177/15345084241309118> Hamayan, E., Genesee,

F., & Cloud, N. (2013). Instrucción bilingüe: de la A a la Z. Portsmouth, NH: Heinle & Heinle.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). Una nueva ola de evidencia: el impacto de las conexiones escolares, familiares y comunitarias en el rendimiento estudiantil. Austin, TX: Centro Nacional para Conexiones Familiares y Comunitarias con Escuelas.

Herman, R., Gates, S. M., Chavez-Herrerias, E., & Harris, M. (2016). Intervenciones para el liderazgo escolar bajo la Ley Every Student Succeeds: Volumen I— Revisión de la base de evidencia, hallazgos iniciales. Santa Mónica, CA: RAND. Recuperado de http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1550.html

Hopewell, S., & Escamilla, K. (2015). ¿Cómo ayuda una perspectiva holística sobre la (bi/multi)alfabetización a los educadores a abordar las demandas de los Estándares Estatales Comunes para estudiantes de inglés o bilingües emergentes? En G. Valdés, K. Menken, & M. Castro (Eds.), *Aprendices bilingües y de inglés del Common Core: un recurso para educadores* (pp. 39– 40). Filadelfia, PA: Caslon.

Howard. E. R., & Zhao, M. (2023). Resultados académicos y de idiomas en los programas de español-inglés. En J. A. Freire, C. Alfaro y E. J. de Jong (eds.), *The Handbook of dual language bilingual education* (pp.173-193) Nueva York y Londres: Routledge.

Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). *Principios rectores para la educación bilingüe* (3ª ed.). Washington, DC: Centro de Lingüística Aplicada.

Howard, E., & Sugarman, J. (2007). *Hacer realidad la visión de la inmersión bidireccional: fomentar programas y aulas eficaces*. Washington, DC, y McHenry, IL: Centro de Lingüística Aplicada y Sistemas Delta.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2009). Una historia de éxito en psicología educativa: teoría de la interdependencia social y aprendizaje cooperativo. *Investigador Educativo*, 38(5), 365-379.

Kennedy, B. (2013). *Un estudio de caso cualitativo sobre la escasez de profesores bilingües en un distrito escolar de Texas* (tesis doctoral). Disponible en la base de datos de Disertaciones y Tesis de ProQuest. (UMI No. 3606445)

Koda, K., & Zehler, A. (Eds.). (2008). *Aprender a leer entre lenguas: relaciones interlingüísticas en el desarrollo de la alfabetización en primera y segunda lengua*. Nueva York: Routledge.

Larsen-Freeman, D., & Tedick, D. J. (2016). Enseñar lenguas del mundo: Pensar de forma diferente. En D. H. Gitomer & C. A. Bell (Eds.), *Manual de investigación sobre la enseñanza* (pp. 1335– 1388). Washington, DC: Asociación Americana de Investigación Educativa.

Lindholm-Leary, K. (2016). Bilingüismo y rendimiento académico en niños en programas bilingües. En E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingüismo a lo largo de la vida: factores que moderan la competencia lingüística* (pp. 203– 223). Washington, DC: Asociación Americana de Psicología.

Lindholm-Leary, K. J., y Borsato, G. (2006). Rendimiento académico. En F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educando a los aprendices de inglés* (pp. 157– 179). Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Educación bilingüe*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.

Lyster, R. (2007). *Aprender y enseñar idiomas a través del contenido: un enfoque contrapesado*. Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins.

Martin-Beltrán, M. (2010). El puente lingüístico bidireccional: Co-construcción de oportunidades de aprendizaje bilingüe de idiomas. *The Modern Language Journal*, 94(2), 254-277.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *Liderazgo escolar que funciona: desde la investigación hasta los resultados*. Alexandria, VA: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular.

Marzano, R. J. (2003). *Qué funciona en las escuelas: Traducir la investigación en acción*. Alexandria, VA: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular.

Montecel, M. R., & Cortez, J. D. (2002). Programas exitosos de educación bilingüe: Desarrollo y difusión de criterios para identificar prácticas prometedoras y ejemplares en la educación bilingüe a nivel nacional. *Revista de Investigación Bilingüe*, 26, 1-21.

Nagy, W., García, G. E., Durgunoglu, A. Y., & Hancin-Bhatt, B. (1993). Estudiantes bilingües español-inglés utilizan cognados en la lectura en inglés. *Journal of Reading Behavior*, 25, 241-259.

Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina. (2017). *Promoviendo el éxito educativo de niños y jóvenes aprendiendo inglés: futuros prometedores*. Washington, DC: The National Academies Press. doi:10.17226/24677

O'Day, J. (2009). Una buena instrucción es buena para todos— ¿o no? Estudiantes de inglés en un enfoque equilibrado de alfabetización. *Revista de Educación para Estudiantes en Riesgo*, 14, 97-119.

Phinney, J. S. (1993). Un modelo de tres etapas para el desarrollo de la identidad étnica en la adolescencia. En M. E. Bernal & G. P. Knight (eds.), *Identidad étnica: formación y transmisión entre hispanos y otras minorías* (pp. 61– 79). New York, NY: State University of New York Press.

Saunders, W., Goldenberg, C., & Marcelletti, D. (2013). Desarrollo del idioma inglés: Directrices para la enseñanza. *American Educator*, 37(2), 13– 25, 38– 39.

Saunders, W. M., & O'Brien, G. (2006). Lenguaje oral. En F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educando a los aprendices de inglés: Síntesis de evidencia de investigación* (pp. 14– 63). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499913.003>

Schleppegrell, M. J. (2013). El papel del metalenguaje en el apoyo al desarrollo académico del lenguaje. *Aprendizaje de idiomas*, 63(Suppl 1), 153– 170.

Shim, J. (2013). Involucrando a los padres de estudiantes de inglés en una zona rural. *Céntrate en la dinámica de la interacción entre profesores y padres*. *Educador rural*, 34(3), 18-26.

Short, D., Echevarria, J., Richards-Tutor, C. (2011). Investigación sobre el desarrollo de la alfabetización académica en aulas de instrucción protegida. *Investigación en la enseñanza de idiomas*, 15(3), 363-380.

Soltero-González, L., Sparrow, W., Butvilofsky, S., Escamilla, K., & Hopewell, S. (2016). Efectos de un programa de alfabetización emparejada en los resultados de bilingüismo de niños bilingües emergentes en tercer curso. *Journal of Literacy Research*, 48(1), 80– 104.

Thomas, W.P., & Collier, V. P. (2012). *Educación bilingüe para un mundo transformado*. Albuquerque, NM: Educación bilingüe de Nuevo México – Fuente Press.

Tobin, J., Arzubíaga, A., & Adair, J. K. (2013). *Niños que cruzan fronteras: Perspectivas de padres y profesores inmigrantes sobre la educación infantil*. Nueva York: Fundación Russell Sage.

Umansky, I. M., & Reardon, S. F. (2014). Patrones de reclasificación entre estudiantes latinos que aprenden inglés en aulas bilingües, de doble inmersión y de inmersión en inglés. *American Educational Research Journal*, 51(5), 879– 912.

Departamento de Educación de EE. UU.; Oficina de Planificación, Evaluación y Desarrollo de Políticas; Servicio de Políticas y Estudios de Programas. (2012). *Programas educativos de enseñanza de idiomas (LIEPs): Revisión de la literatura fundamental*. Washington, DC: Autor.

Williams, T., Hakuta, K., Haertel, E., et al. (2007). *Estudiantes que aprenden inglés similares, resultados diferentes: ¿Por qué algunas escuelas lo hacen mejor? Un análisis de seguimiento, basado en una encuesta a gran escala a escuelas primarias de California que atienden a estudiantes de bajos ingresos y estudiantes de educación educativa*. Mountain View, CA: EdSource.

Apéndice A: Investigación sobre la implementación exitosa de programas bilingües

Estructura del programa: Antecedentes de investigación

La estructura de los programas es la base organizativa de programas DLBE efectivos. Aunque pueden surgir muchas variaciones en la estructura de los programas entre escuelas y sistemas, los autores de los Principios Rectores identificaron tres principios clave basados en la investigación y 15 puntos clave para la implementación exitosa del programa DLBE (Howard et al., 2018). Los programas escolares deben tener una visión y objetivos claros, con un enfoque en el bilingüismo, la bilidadismo y la competencia sociocultural, así como altas expectativas académicas compartidas por todos los miembros de la comunidad (de Jong, 2011; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders y Christian, 2006; Lindholm-Leary, 2001).

Un enfoque en la equidad, incluyendo un entorno escolar positivo y solidario que atiende las necesidades de estudiantes lingüística, cultural y socioeconómicamente diversos, y la elevación de las lenguas y culturas de los estudiantes, es otra característica fundamental de los programas exitosos (Alanís & Rodríguez, 2008; de Jong, 2011; Gay, 2010; Genesee et al., 2006; Departamento de Educación de EE. UU., 2012). Las escuelas también deben fomentar un liderazgo eficaz para los programas DLBE, en los que los líderes defiendan el programa; planificar, implementar y supervisar cuidadosamente los programas; y promover un sentido de comunidad y colaboración (Castellano, Stringfield, & Stone, 2002; Herman, Gates, Chavez-Herrerias, & Harris, 2016; Marzano, Waters y McNulty, 2005).

Las escuelas exitosas tienen un enfoque sistemático de planificación y refinamiento continuo, alineado con los objetivos del programa y detallado en un plan a nivel de distrito (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2017; Departamento de Educación de EE. UU., 2012; Williams et al., 2007). Al diseñar y perfeccionar programas, los líderes deberían tener en cuenta la duración del programa, la asignación de idiomas, la enseñanza de la alfabetización y la demografía de los estudiantes, entre otros factores potenciales. Las investigaciones muestran que, normalmente, los programas deben durar al menos seis años (Genesee et al., 2006; Umansky & Reardon, 2014); dedicar suficiente tiempo de instrucción al idioma asociado— 50% o más (Lindholm-Leary, 2016); e incluyen la enseñanza de la alfabetización en ambos idiomas (August & Shanahan, 2006; Genesee et al., 2006; Soltero-González et al., 2016).

Plan de estudios: Antecedentes en investigación

Los programas DLBE exitosos tienen planes de estudio con expectativas integradas de lenguaje y contenido (Dalton-Puffer, 2011; Fortune, Tedick y Walker, 2008; Lyster, 2007) para todos los niveles educativos en ambos lenguajes de programa (Lindholm-Leary, 2001; Montecel & Cortez, 2002), con una alineación vertical y horizontal claramente articulada (Centro para la Reforma y Mejora Escolar Integral, 2009; Drake & Burns, 2004). Los planes de estudio efectivos de DLBE son relevantes y desafiantes, proporcionando oportunidades ricas y bien respaldadas para el uso extenso del lenguaje en ambos lenguajes de programa mediante enfoques basados en activos para el aprendizaje basado en estándares (Montecel & Cortez, 2002; Academias Nacionales, 2017). Los planes de estudio de DLBE también deberían aprovechar los beneficios de enfoques interdisciplinarios que involucren a los estudiantes en el

aprendizaje basado en proyectos y conecten el aprendizaje entre áreas temáticas, así como oportunidades para integrar la tecnología en las experiencias de aprendizaje (National Academies, 2017). Por último, con la competencia sociocultural como objetivo clave de los programas DLBE, el plan de estudios debe reflejar las lenguas y culturas de los estudiantes y guiarles hacia una visión positiva tanto de sí mismos como de los demás (Feinauer & Howard, 2014; Phinney, 1993).

Instrucción: Formación en investigación

La instrucción efectiva en el contexto de un programa bilingüe tiene características similares a la instrucción efectiva en otros entornos con estudiantes que aprenden idiomas (Marzano, 2003; O'Day, 2009). Sin embargo, la enseñanza en un programa bilingüe es más compleja debido a la necesidad de coordinar y equilibrar la enseñanza en ambos idiomas del programa, separar intencionadamente los idiomas mientras se crean oportunidades para conectar idiomas, e integrar la enseñanza de idiomas y contenidos para apoyar a estudiantes con diversos niveles de competencia lingüística dentro de una misma aula (Genesee & Lindholm-Leary, 2011). La instrucción en entornos DLBE debe garantizar que la entrada de lenguaje sea comprensible para estudiantes con distintos niveles de competencia en los dos idiomas del programa (Echevarría et al., 2017; Larsen-Freeman & Tedick, 2016); que el desarrollo del lenguaje se aborda explícitamente en la instrucción (Lyster, 2007; Saunders, Goldenberg, & Marcelletti, 2013), incluyendo el uso del metalenguaje (Schleppegrell, 2013) y oportunidades para practicar habilidades orales del lenguaje (Lyster, 2007; Saunders & O'Brien, 2006; Schleppegrell, 2013); que la alfabetización se enseña de manera significativa utilizando métodos basados en la investigación como la instrucción explícita, el andamiaje, la diferenciación, la instrucción del vocabulario, junto con oportunidades regulares para practicar habilidades (August et al., 2014; Baker et al., 2014); y que las pedagogías de transaudio se incorporen para facilitar y aprovechar las conexiones interlingüísticas (García et al., 2016; Hopewell & Escamilla, 2015).

Evaluación y rendición de cuentas: Antecedentes en investigación

La evaluación y la rendición de cuentas en una era de pruebas estandarizadas de alto riesgo es una consideración importante y matizada para los programas DLBE. Aunque es beneficioso utilizar datos de rendimiento para monitorizar programas (Lindholm-Leary, Hargett, & Lambert, 2007), existen preocupaciones sobre la idoneidad de las evaluaciones para su uso con estudiantes de inglés (Abedi & Gándara, 2006; Kopriva, 2008), e incluso para estudiantes nativos de habla inglesa matriculados en programas DLBE (Lindholm-Leary, 2012). Por ello, los programas DLBE requieren múltiples medidas alineadas con los objetivos y el plan de estudios del programa (Lindholm-Leary et al., 2007; Montecel & Cortez, 2002) en ambos idiomas para el lenguaje oral (bilingüismo) y habilidades de alfabetización (biliterapia) para todos los estudiantes (Escamilla, Chávez y Vigil, 2005; Academias Nacionales, 2017). Además, el análisis, interpretación y comunicación del progreso estudiantil requiere una comprensión clara de la investigación en desarrollo del lenguaje y rendimiento académico en el contexto de la DBL por parte de las escuelas y las comunidades a las que sirven (Lindholm-Leary et al., 2007; Academias Nacionales, 2017).

Calidad del personal y desarrollo profesional: Antecedentes en investigación

La calidad del personal y el desarrollo profesional (PD) son importantes en cualquier contexto escolar, y la necesidad de personal filosóficamente comprometido, culturalmente competente y pedagógicamente ágil se intensifica en entornos DLBE (Howard & Sugarman, 2007; Lindholm-Leary, 2001; López, Scanlan, & Gundrum, 2013; Williams et al., 2007). En los programas DLBE, un factor clave son las habilidades lingüísticas de los docentes, con competencia nativa o similar a la nativa necesaria para los idiomas en los que enseñan (Aquino-Sterling & Rodriguez-Valls, 2016; Montecel & Cortez, 2002). Un desafío común para distritos y escuelas es la escasez de educadores bilingües cualificados; para abordar esta necesidad, los distritos deben crear un plan de reclutamiento para identificar posibles nuevos profesores mediante diversos medios y un proceso de reclutamiento colaborativo y bien ejecutado (Kennedy, 2013). La formación continua específica de DLI es una característica crítica del éxito de los programas DLBE. Cuando el personal carece de conocimientos críticos sobre la teoría y la práctica bilingües, corre el riesgo de tomar malas decisiones en cuanto a la estructura del programa, el currículo y las estrategias instruccionales, todas ellas pueden afectar al rendimiento del alumnado, reforzar estereotipos negativos y crear percepciones erróneas sobre la eficacia de la enseñanza de la DLBE (Ballantyne et al., 2008). La formación profesional alineada con los objetivos del programa y centrada en áreas de necesidad pedagógica particular para los programas DLBE, como la pedagogía de la educación lingüística, el desarrollo de la biliteracia, la equidad y la justicia social, puede ayudar a preparar al personal para implementar un programa DLBE eficaz y satisfacer las necesidades de sus estudiantes (Ballantyne et al., 2008; Corallo & McDonald, 2002; Hamayan et al., 2013).

Familia y comunidad: Antecedentes de investigación

Los programas DLBE buscan superar las barreras tradicionales para una participación auténtica e impactante en la familia y la comunidad, un factor importante en el éxito académico de los estudiantes (Ferguson, 2008; Henderson & Mapp, 2002; Academias Nacionales, 2017). Las investigaciones muestran que las familias de estudiantes con diversidad lingüística y cultural tienden a tener altas expectativas académicas para sus hijos y un deseo de participar en su educación (Glick & White, 2004; Lindholm-Leary, 2001). Los programas DLBE deben acoger y fomentar la participación de las familias, adoptar una mentalidad basada en los recursos, valorar los fondos de conocimiento que poseen sus familias y comunidades, respetar y proteger las identidades culturales de sus estudiantes y familias, y trabajar creativamente para satisfacer las necesidades tanto de la escuela como de las familias a las que sirven (Ferguson, 2008; Gonzalez, Moll y Amanti, 2005; Academias Nacionales, 2017). Los programas DLBE efectivos son entornos cálidos y acogedores que proporcionan un auténtico sentido de pertenencia a todos los que ingresan.

Apoyo y recursos: Antecedentes de investigación

Los programas DLBE exitosos cuentan con el apoyo de estructuras y políticas establecidas por la dirección del distrito, las juntas locales de educación y los estados para promover, preservar y proteger la misión y visión de sus programas DLBE. Las políticas desarrolladas localmente proporcionan una claridad importante e integran el programa dentro de los sistemas existentes, asegurando en última instancia niveles adecuados de apoyo y recursos distritales a los programas DLBE en términos de financiación, personal, materiales, formación docente, estructura de programas, planificación y

participación de los padres (Genesee et al., 2006; Lindholm-Leary, 2001; Montecel & Cortez, 2002). La política local también debería incluir una política lingüística que defina cómo se usarán e instruirán los idiomas dentro del programa para garantizar que los objetivos y la integridad del programa se mantengan y sean coherentes (Field & Menken, 2015). A nivel escolar, los directores y otros en puestos de liderazgo desempeñan un papel fundamental para garantizar que el programa DLBE reciba apoyo a través de diversos medios, incluyendo desarrollo profesional, reclutamiento, financiación, asignación equitativa de recursos y defensa del programa (Alanís & Rodríguez, 2008; Castellano, Stringfield y Stone, 2002; Genesee et al., 2006; Herman, Gates, Chavez-Herrerias, & Harris, 2016; Kennedy, 2013; Marzano, Waters y McNulty, 2005).

Fuente: Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). Principios rectores para la educación bilingüe (3ª ed.). Washington, DC: Centro de Lingüística Aplicada.

Apéndice B: Protocolo de Observación Instruccional CAL

Protocolo de Observación Instruccional Bilingüe de CAL

Colegio:	Profesor:	Nivel(es) de curso(s):	Idioma:
Fecha:	Hora de inicio: Hora de fin:	Área de contenido:	Tema de la lección:
Número de adultos y sus roles (profesor, asistentes de instrucción, padres, etc.):			
Recursos (incluidos materiales complementarios): Enumera los materiales en uso.		¿Son los recursos adecuados para la lección? ¿Facilitan la enseñanza de la bilalfabetización para los estudiantes que aprenden segunda lengua? Explícalo.	
Configuración del aula (configuración de las aulas, uso del espacio en las paredes, impresión ambiental, materiales didácticos, biblioteca del aula, etc.): ¿Es propicio para el aprendizaje de los estudiantes de segunda lengua?			
Classroom Print (idiomas mostrados de forma equitativa, codificados por colores, porcentaje en cada idioma)			
Uso del idioma por parte del personal El profesor usa el lenguaje objetivo (círculo): 100% o menos del 100% de las veces Si es inferior al 100%, ¿cuándo usa el profesor el idioma no objetivo? Si hay otra persona en la sala prestando ayuda: uso 100% del idioma objetivo o menos del 100% Si es inferior al 100%, ¿cuándo usa el idioma no objetivo? Otros: Uso del idioma por parte de los estudiantes (Capturar las respuestas de los estudiantes usando el idioma no objetivo si es posible) Número de incidencias: Número de estudiantes: Descripción:			

Completa la historia incluyendo pruebas siempre que sea posible.

Línea 3 - Instrucción
La enseñanza incorpora una separación adecuada de los idiomas para promover altos niveles de adquisición del lenguaje. Evidencia:
El profesor integra la enseñanza del idioma y el contenido. Evidencia:
Los profesores utilizan la instrucción protegida y otras estrategias pedagógicas para facilitar la comprensión de los estudiantes y promover el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. Evidencia:
La enseñanza en un idioma se basa en conceptos aprendidos en el otro. Evidencia
La enseñanza aprovecha el bilingüismo de los estudiantes al atraer estratégicamente la atención de los estudiantes sobre similitudes o diferencias entre idiomas. Evidencia:
Los profesores utilizan diversas estrategias para garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes. Evidencia:
El profesor utiliza estrategias de aprendizaje activo como la instrucción temática, el aprendizaje cooperativo y los centros de aprendizaje para satisfacer las necesidades de estudiantes diversos. Evidencia:
El profesor crea oportunidades significativas para el uso sostenido del lenguaje. Evidencia:
La agrupación de estudiantes maximiza las oportunidades para que se beneficien de los modelos entre iguales. Evidencia:
Los estudiantes utilizan la tecnología para mostrar su comprensión del contenido y para desarrollar aún más sus habilidades lingüísticas y de alfabetización en ambos idiomas del programa. Evidencia:
El personal docente utiliza herramientas tecnológicas para implicar a todos los estudiantes. Evidencia:

Línea 4 - Evaluación y Rendición de Cuentas
El profesor comprueba la comprensión y proporciona feedback cuando es necesario. Evidencia:
El profesor utiliza otros tipos de evaluación formativa. Evidencia:

Apéndice C: Documentación recibida del Distrito Escolar Central de Bedford

Informes de Datos de NYSESLAT, 2022-2023 y 2023-2024

Evaluaciones estatales, 2023-2024

STAR, Lectura y Matemáticas (Español e Inglés para MKES), Primavera 2024, Invierno 2024 e Invierno 2025

Evaluaciones basadas en el currículo IRLA/ENIL, junio de 2025

Core Phonics, junio de 2025

Presentaciones PPT de la Junta de Educación, 2024 y 2025

Tasas de graduación de secundaria, GPA ponderado y colocación AP

Apéndice D:

Recomendaciones priorizadas para apoyar la planificación de acciones

Las recomendaciones que siguen están organizadas en dos categorías y se organizan por siete ramas. Todas las recomendaciones se abordan mejor mediante una planificación intencionada y la colaboración entre las partes interesadas.

Inmediata

Las recomendaciones inmediatas abordan condiciones que limitan activamente la implementación del programa y deben ser priorizadas para su acción durante el curso escolar actual o próximo. Estas recomendaciones se basan en hallazgos documentados de forma consistente en múltiples fuentes de datos y reflejan condiciones que, si no se abordan, corren el riesgo de acumularse con el tiempo.

Estructura del programa

- Convocar un grupo asesor DLBE compuesto por diversos actores con roles definidos y autoridad para tomar decisiones. El grupo asesor debe formalizar una misión y visión claramente articuladas para el programa DLBE y designar una autoridad principal para las decisiones instruccionales y programáticas, así como definir el papel de los principales responsables en la implementación y seguimiento del programa.
- Desarrollar un compromiso escrito con las familias que exprese el alcance, las expectativas y los objetivos del programa.
- Desarrollar y publicar un plan formal de asignación de lenguas escritas por escrito. El distrito debería desarrollar este documento en colaboración con el director de SOLES, los profesores de aula y los especialistas, y asegurarse de que aborde la distribución del lenguaje, las expectativas sobre el uso del lenguaje por parte de los estudiantes durante el tiempo de instrucción designado, la orientación sobre prácticas de translanguage que sea coherente con los objetivos de bilingüismo del programa y los protocolos para monitorizar la fidelidad de la asignación de idiomas en las aulas.
- Proteger el tiempo de enseñanza de español como una prioridad no negociable del programa. El distrito debería desarrollar un plan de cobertura para sustitutos que no retire consistentemente a los profesores de la zona de español de sus roles asignados.

Plan de estudios

- Priorizar el desarrollo de un alcance y secuencia bilingüe documentados para el lenguaje y la alfabetización como una necesidad inmediata del programa. Este trabajo debería estar liderado por el director de ESOL en colaboración con profesores de aula, especialistas en zonas lingüísticas y un consultor experimentado en currículos de bilingüedad, asegurando que las conexiones interlingüísticas, la enseñanza metalingüística y las estrategias de transferencia lingüística estén explícitamente mapeadas entre los niveles escolares, áreas de contenido y ambas zonas lingüísticas. El documento resultante debe adoptarse formalmente, mantenerse a lo

largo de las transiciones de liderazgo y revisarse regularmente.

Instrucción

- Reconsiderar cuidadosamente las demandas lingüísticas del contenido académico durante la preparación de las clases e incorporar apoyos diferenciados integrados en el lenguaje para permitir que todos los estudiantes participen en un uso sostenido del lenguaje (oral y escrito).

Evaluación y rendición de cuentas

- Priorizar la identificación e implementación de prácticas y estrategias para acelerar el desarrollo académico del lenguaje y la alfabetización entre los EL en ambos idiomas del programa, basándose en los datos existentes del distrito para informar la toma de decisiones. Las recomendaciones instruccionales expuestas en la sección de Instrucción de este informe proporcionan un marco inicial para fortalecer los apoyos a nivel de aula.

Calidad del personal y desarrollo profesional

- Establecer un plan de desarrollo profesional coherente y unificado, diseñado específicamente para un contexto de bilingüismo bilingüe que parta de un único punto de liderazgo y se desarrolle con la participación de los profesores. Cualquier profesional enfocado en la alfabetización que se introduzca en el edificio debe ser evaluado mediante una perspectiva bilingüe antes de la entrega.

Familia y comunidad

- Invertir en una estrategia de comunicación pública proactiva y sostenida que represente con precisión la misión y los resultados del programa DLBE.

Apoyo y recursos

- Desarrollar la capacidad de liderazgo bilingüe a nivel distrital para reducir la dependencia del programa de un único punto de defensa y asegurar que la experiencia bilingüe esté representada en la toma de decisiones a nivel distrital de forma continua.

En curso

Aunque no todas las recomendaciones pueden aplicarse simultáneamente, las recomendaciones de esta categoría no son de importancia secundaria, sino simplemente en secuencia. Las recomendaciones continuas apoyan el crecimiento y desarrollo del programa a largo plazo y deben incorporarse a la planificación del distrito con plazos claros y una propiedad designada.

Estructura del programa

- Proporcionar una estructura con mayor tiempo para la colaboración y planificación intencionada entre los profesores.
- Programar tiempo para la colaboración entre los profesores de las aulas de primaria y secundaria de DLBE, el personal de apoyo y los administradores para asegurar la alineación vertical.
- Continuar con la expansión vertical del programa DLBE en secundaria y considerar añadir un programa de formación en secundaria para crear una vía DLBE K-12 hacia el Sello de Bilis del Estado de Nueva York.

Plan de estudios

- Establecer una expectativa en todo el programa de que cada lección en ambos idiomas incluya un objetivo lingüístico publicado y verbalmente declarado, distinto del objetivo de contenido, respaldado por coaching integrado en el puesto de un coach bilingüe de alfabetización instruccional y supervisado mediante recorridos instruccionales regulares.
- Continuar la implementación de los planes de estudio ARC ELA y SLA con fidelidad durante el plan de implementación completo de tres años antes de considerar cualquier modificación. Los cambios prematuros en los materiales curriculares durante el periodo de implementación corren el riesgo de interrumpir todo el ciclo de implementación y comprometer los datos necesarios para tomar decisiones bien informadas sobre futuros ajustes.

Instrucción

- Proporcionar oportunidades cuidadosamente planificadas y estructuradas para que los estudiantes participen en un discurso oral prolongado con sus compañeros en parejas o pequeños grupos, diseñados estratégicamente de tal manera que los estudiantes deban trabajar de forma interdependiente, con responsabilidad individual y grupal para todos los miembros del grupo y equidad social (Johnson & Johnson, 2009).
- Aumentar las oportunidades didácticas intencionadas y estratégicas para establecer conexiones entre ambos idiomas del programa, manteniendo la integridad de cada zona lingüística, destacando similitudes y diferencias entre diferentes dimensiones del lenguaje (sonido/letra, palabra/frase, oración y discurso) para promover la transferencia interlingüística y el desarrollo de la conciencia metalingüística en estudiantes de aprendizaje automático en todas las áreas de contenido.
- Incorporar prácticas socioculturales de construcción en las aulas de primaria para que los estudiantes tengan la oportunidad de interactuar con un lenguaje rico y contenidos culturalmente apropiados más

allá de las fiestas y la gastronomía, así como en actividades de aprendizaje que promuevan la justicia social (Alanís & Rodríguez, 2008; Banks & Banks, 2010; de Jong, 2011; García, Johnson y Seltzer, 2016; Gay, 2010; Ladson-Billings, 2004; Lindholm-Leary & Borsato, 2006).

Evaluación y rendición de cuentas

- Establecer un ciclo regular de revisión de datos que triangule las múltiples evaluaciones entre ambos idiomas, de modo que los patrones en una evaluación se crucen con los niveles de competencia y los resultados de comprensión.
- Utilizar datos longitudinales de evaluaciones de múltiples evaluaciones en inglés y español desglosadas por variables demográficas del alumnado para realizar ajustes a nivel de programa y horarios, informar las prácticas de instrucción de DLBE y asegurar que las necesidades de los estudiantes, incluidas las de aprendizaje automático, sean cubiertas por el programa. Por ejemplo, examinar longitudinalmente los datos de la evaluación de lectura STAR y ARC en ambos idiomas para monitorizar las trayectorias de desarrollo de la bilalfabetización de los estudiantes DLBE y DLBE ML y utilizar la información para informar la enseñanza de la bilalfabetización.

Calidad del personal y desarrollo profesional

- Proteger el tiempo estructurado de co-planificación incorporado en el horario escolar protegido contractualmente frente a otras demandas, y definir claramente los roles de cómo es la coenseñanza en un aula DLBE, de modo que todas las colaboraciones funcionen desde el mismo modelo.
- Desarrollar una vía formal de desarrollo profesional para profesores de educación especial. Esto debe incluir formación en adquisición de lenguajes, prácticas de evaluación bilingüe y orientación sobre cómo ofrecer y coordinar los servicios de IEP.

Familia y comunidad

- Crear oportunidades estructuradas para que las familias, dentro y fuera del programa, puedan conocerlo mediante la participación directa, como eventos en clase, programas de embajadores familiares y actividades tempranas de divulgación a familias potenciales antes de que la desinformación llene el vacío.
- Seguir creando oportunidades para que el personal escolar y las familias se unan para compartir prácticas y creencias lingüísticas y educativas, y construir alianzas entre el hogar y la educación escolar, de modo que el desarrollo del lenguaje y la alfabetización y el rendimiento académico de los estudiantes puedan ser apoyados conjuntamente por la escuela y el hogar.
- Seguir creando oportunidades para que el personal escolar y las familias se reúnan en eventos que aborden una variedad de conceptos, temas y cuestiones multilingües y multiculturales, creando espacios para la discusión de temas socioculturales y continuando promoviendo las herencias lingüísticas y culturales de las familias.

- Continuar ofreciendo sesiones informativas sobre el programa DLBE en ambos idiomas del programa a las familias DLBE y añadir información sobre el programa de secundaria DLBE.
- Continuar los esfuerzos de divulgación comunitaria para obtener opiniones de la comunidad en general sobre el programa DLBE.

Apoyo y recursos

- Desarrollar y adoptar una política del distrito que establezca que los servicios de educación especial para estudiantes con doble identificación se presten en un idioma apropiado, y que los objetivos del IEP reflejen el contexto pedagógico bilingüe del estudiante. Esta política debe desarrollarse en colaboración con el director de ESOL, el liderazgo de educación especial y los profesores de aula.
- Desarrollar criterios claros para seleccionar y evaluar evaluadores bilingües externos con el fin de mejorar la calidad y la capacidad de respuesta cultural de los informes externalizados hasta que se establezca la capacidad interna.
- Tomar medidas deliberadas para aumentar la visibilidad del programa y comunicar su valor en la comunidad del distrito. Esto podría incluir presentar datos de resultados de los programas a la Junta de Educación en un ciclo anual y compartir actualizaciones y momentos destacados del programa con la comunidad escolar en términos trimestrales a través de los canales de comunicación existentes del distrito y la escuela.