
Evaluación del Programa de Educación Bilingüe en Doble Lengua en el Distrito Escolar Central de Bedford: Adenda al Informe Final

Educación bilingüe y multilingüe

Centro de Lingüística Aplicada

25 de septiembre de 2026



Este anexo tiene como objetivo responder a preguntas y observaciones contextuales planteadas durante la presentación del Informe Final a la Junta de Educación del Distrito Escolar Central de Bedford. Por ello, debe leerse junto con el Informe de Evaluación Final.

Las preguntas y observaciones abordadas a continuación fueron planteadas por los miembros de la Junta tras su revisión del Informe Final.

Continuación del programa en la escuela secundaria

A medida que los estudiantes continúan desde el programa DLBE de primaria hasta la escuela secundaria, el informe señala que la oferta DLBE se limita a Lenguas Extranjeras y Estudios Sociales en 6º curso, y se planteó la pregunta de si eso es suficiente. Una conversación posterior planteó una cuestión relacionada sobre la perspectiva del estudio: si la suficiencia se está evaluando desde una perspectiva DLBE o desde una perspectiva más amplia de una escuela secundaria que sirve a otros programas e intereses en competencia.

Esta evaluación fue encargada para evaluar el programa DLBE en comparación con estándares basados en la investigación para una implementación eficaz, tal como se detalla en los Principios Rectores para la Educación en Doble Lengua de CAL (Howard et al., 2018). Con ese enfoque, la oferta actual de secundaria no es suficiente. No es una crítica a otros programas o prioridades de la escuela secundaria, sino un hallazgo sobre lo que la investigación identifica como necesario para mantener una vía significativa para que los estudiantes continúen desarrollando la bilingüidad.

La pregunta refleja una realidad importante. Esta evaluación no prescribe, ni debe, prescribir una única solución. Cualquier ampliación de la DLBE en la escuela secundaria debe diseñarse de manera que respete e integre con toda la gama de programas y poblaciones estudiantiles que sirve la Escuela Secundaria Fox Lane. El modelo de casa FLEX ya ha creado cierta flexibilidad, permitiendo que 6 de ciencias sociales de ^{sexto} curso, aunque esa flexibilidad aún no se ha ampliado hasta 7º y 8º curso.

Expansión del Instituto de Secundaria

El Informe Final afirma: "La resistencia de los sindicatos docentes a los cambios en el modelo de agrupación fue citada 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." Los miembros de la junta con conocimiento histórico del programa aclararon que la resistencia sindical no ha sido su experiencia como una barrera confirmada o ampliamente observada para la expansión de DLBE y expresaron su preocupación de que el lenguaje actual pueda transmitir una conclusión más fuerte de la que los datos justifican.

Al revisar, se mencionaron las restricciones del contrato sindical en una sesión de escucha; este no fue un tema ampliamente compartido entre los grupos de interés. Por ello, la frase sobre la resistencia sindical debe interpretarse como una única referencia no verificada en lugar de como un factor contribuyente identificado por la evaluación.

Participación familiar: muestreo y representación

Se expresó una preocupación sobre la representatividad de los datos, dado que la participación de familias nativas hispanohablantes en las sesiones de escucha fue menor de lo previsto. Como se describe en la metodología (p.4), se programaron cuatro sesiones de escucha familiar, dos en español y dos en inglés; las dos sesiones en español se consolidaron debido a la baja asistencia. Por tanto, la participación directa de las familias hispanohablantes fue menor de lo previsto, con dos padres hispanohablantes representados en las sesiones de escucha y dos de las treinta respuestas a la encuesta a padres presentadas en español. El reclutamiento para todas las sesiones fue realizado por el personal del distrito a través de canales de comunicación escolares, como es habitual en la revisión externa de programas.

Sin embargo, los temas relacionados con la experiencia familiar hispanohablante convergieron entre fuentes de datos. Las perspectivas recogidas en la sesión de escucha consolidada y las respuestas a la encuesta en español fueron consistentes con las reportadas en las sesiones de escucha de los estudiantes, que incluyeron a estudiantes nativos hispanohablantes matriculados desde el jardín de infancia, y con relatos de educadores y administradores sobre experiencias familiares hispanohablantes. Sesiones adicionales y oportunidades de recopilación de datos no generaron temas sustancialmente nuevos.

Esta convergencia apoya la confianza en los hallazgos aquí reportados, aunque no sustituye completamente la voz directa de la familia. Las recomendaciones de la Sección 7 sobre la divulgación comunitaria sostenida y la participación estructurada de la familia responden directamente a esta necesidad, y la infraestructura reforzada también apoyaría una participación más plena en futuras revisiones de programas.

Tiempo de Desarrollo Profesional Bilingüe y Co-planificación

Se observó que el personal ha ofrecido formación profesional bilingüe y que los hallazgos de la Sección 6 podrían interpretarse como una sugerencia contraria.

Esa es una aclaración importante, y el informe la respalda. La Sección 3 (p.18) documenta que la adopción de los planes de estudio ARC CORE ELA y SLA está respaldada por un plan de implementación trienal para 2024-2027 que incluye desarrollo profesional específico de programas y integrado en el puesto de trabajo, con énfasis en el puente bilingüe, la translanguación y la alineación de habilidades fundamentales. Los educadores también describieron el trabajo con múltiples consultores, coaches curriculares y administradores de distrito, lo que refleja una inversión real y continua en el aprendizaje profesional.

Los hallazgos de la Sección 6 abordan una cuestión diferente: no si el desarrollo profesional estaba disponible, sino cuán coherentemente estaba organizado y qué consistencia se diseñaba para un contexto de bilingüismo. Los educadores describieron mensajes en competencia de múltiples fuentes y el tiempo limitado para absorber nuevos aprendizajes antes de que se introdujera contenido adicional. Varios grupos de educadores también describieron formaciones de alfabetización diseñadas

para un contexto monolingüe y, por tanto, no abordaban las demandas específicas de desarrollar la lectura y la escritura en dos idiomas. Esto es una cuestión de diseño instruccional más que de esfuerzo o intención, y es un desafío común en entornos bilingües, donde un fuerte desarrollo profesional general de alfabetización no se transfiere automáticamente a la instrucción de bilingüismo.

Por tanto, la recomendación de la Sección 6 es para un plan coherente y unificado, entregado desde un único punto de liderazgo y evaluado mediante una perspectiva bilingüe, basándose en las inversiones ya existentes.

También quedan dos carencias más estrechas: no existe una vía formal de desarrollo profesional para los profesores de educación especial que trabajan en el contexto DLBE, y la ausencia de un coach bilingüe de alfabetización ha hecho que los profesores adapten materiales en español en gran medida por su cuenta. En el edificio ha habido apoyo de coaching y consultoría, pero no en un rol dedicado al desarrollo de la bilalfabetización en ambos idiomas del programa.

Co-planificación

Se señaló que hay tiempo de co-planificación disponible durante la jornada escolar y que existe una asignación para compensar a los profesores por el tiempo adicional de planificación fuera del día.

La asignación fue mencionada en sesiones de escucha, pero no se abordó en el Informe Final, que se centró en la estructura del tiempo de colaboración en lugar de la compensación. CAL agradece la aclaración. Refleja el reconocimiento del distrito sobre lo que documenta el informe, que la planificación en dos idiomas con múltiples socios de co-enseñanza conlleva demandas más allá de las de un modelo típico de co-enseñanza.

Sobre la disponibilidad de tiempo durante la jornada escolar, la conclusión del informe no es que el tiempo de co-planificación no esté disponible. La Sección 2 documenta el tiempo disponible para el personal, incluyendo una ventana matutina de 40-50 minutos y días mensuales de planificación por nivel de curso referenciados por los profesores. La conclusión es que este tiempo no está protegido contractualmente, con frecuencia es absorbido por demandas en competencia y fue descrito entre los grupos docentes como insuficiente para las demandas de planificación de un modelo de coenseñanza bilingüe. Los participantes también describieron la ventana de la mañana como anterior al día escolar contractual y como dependiente de la elección individual más que del diseño del horario.

La recomendación de la Sección 6 se refiere, por tanto, a un mecanismo complementario — tiempo de colaboración protegido dentro de la jornada escolar, estructurado de modo que los socios co-docentes puedan planificar juntos como condición regular del horario y no mediante iniciativa individual.

Objetivo del programa

Se planteó una observación sobre la necesidad de mayor claridad sobre los objetivos del programa y cómo se define el éxito, entendiendo la competencia en ambos idiomas del programa como el

objetivo. Esta observación está bien alineada con el informe y con los Principios Rectores para la Educación Bilingüe de CAL, 3ª Edición (Howard et al., 2018), que identifican tres objetivos fundamentales para los programas bilingües: rendimiento académico a nivel de curso, bilingüismo y biliteria, y competencia sociocultural. Los Principios Rectores sostienen que estos objetivos deben articularse formalmente e integrarse deliberadamente en el diseño del programa, y que el éxito debe medirse en ambos idiomas del programa.

La sección 2 del informe concluyó que el programa no cuenta con una declaración de misión y visión escrita y ampliamente compartida. Los tres objetivos principales se mencionan informalmente, pero no se han formalizado en metas específicas o puntos de referencia por grado, lo que ha contribuido a una falta de claridad.

Las recomendaciones del informe abordan esto directamente: formalizar una misión y visión a través de un grupo asesor de DLBE, proporcionar a las familias un compromiso escrito que describa los objetivos del programa y revisar los datos de evaluación en ambos idiomas para monitorizar el desarrollo de la billiteracia a lo largo del tiempo. Juntos, establecerían una visión compartida de éxito basada en ambos idiomas y una forma de medir el progreso hacia él.

Cambio de investigadores

Se planteó una observación sobre el momento de transición del equipo de investigación indicado en la metodología.

La transición se produjo tras completar la recogida de datos. Los investigadores principales realizaron la visita al lugar y las observaciones en el aula, facilitaron casi todas las sesiones de escucha y recopilaron los datos en los que se basa el informe. Ella no participó en el análisis y la redacción del informe posterior, que fueron realizados por otro miembro del personal del CAL.

Para apoyar la continuidad, el análisis se basó en el registro completo de la recogida de datos. Como se indica en la metodología (p.5), todas las sesiones virtuales de escucha se grabaron para que pudieran reproducirse y garantizar la exactitud de la comprensión y las observaciones en el aula se realizaron utilizando el Protocolo estandarizado de Observación Instruccional de CAL (Apéndice B). También se revisó un borrador del informe por parte de los administradores del distrito para comprobar su claridad y precisión antes de elaborar el informe final.