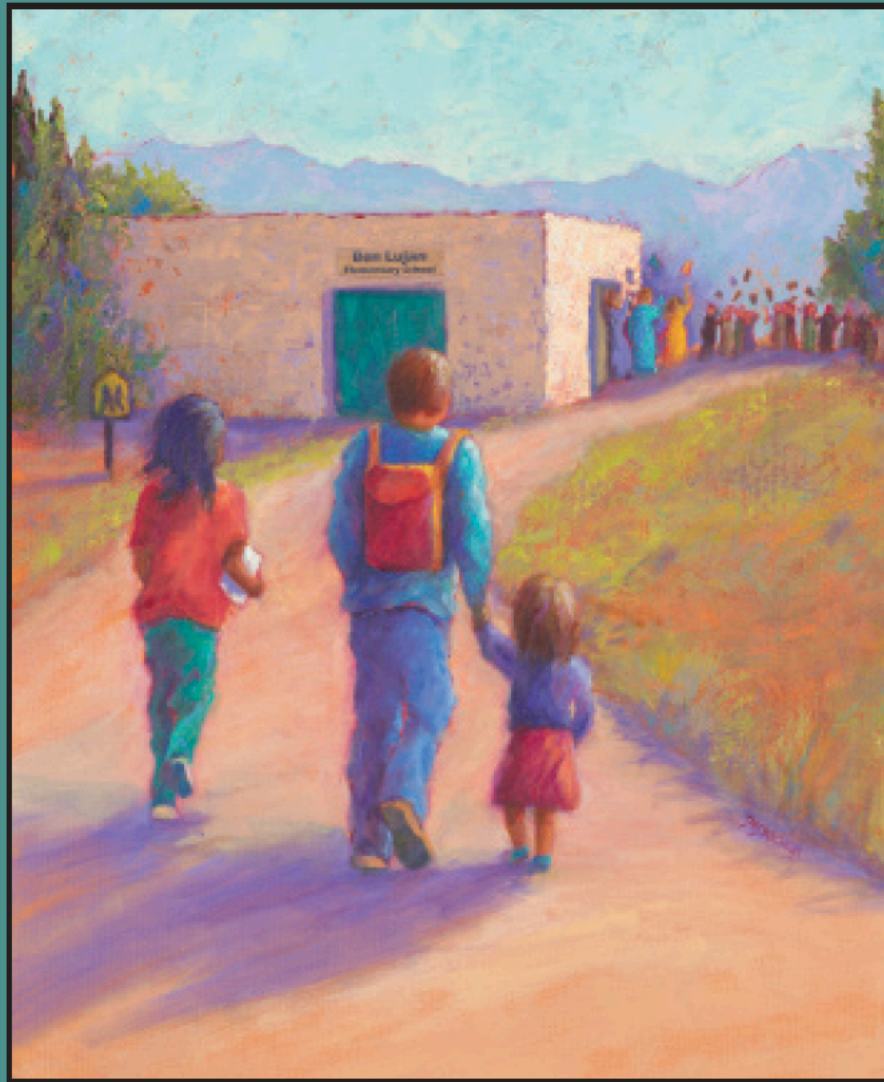


# Abriendo brecha

## Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión



Michael Guerrero, Lucinda A. Soltero-González,  
María Consuelo Guerrero y Kathy Escamilla

Guerrero, Soltero-González,  
Guerrero, & Escamilla

Abriendo brecha: Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión

DLeNM  
Fuente Press



DUAL LANGUAGE EDUCATION OF NEW MEXICO

FUENTE PRESS

1309 Fourth St. SW, Suite E  
Albuquerque, New Mexico 87102  
[www.dlenm.org](http://www.dlenm.org)

©2017 by Michael D. Guerrero, Lucinda Soltero-González, María Consuelo Guerrero and Kathy Escamilla

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means, including information storage and retrieval systems, without permission in writing from the publisher, except by a reviewer, who may quote brief passages in a review.

Library of Congress Control Number: [2017942824](#)

ISBN 978-0-9843169-7-7

## Introducción

*Abriendo brecha* es un libro que el campo de la educación bilingüe en los Estados Unidos ha necesitado por décadas. Siempre ha existido una gran necesidad en nuestra profesión de crear y tener oportunidades para leer, escribir y discutir teorías, conceptos y métodos de enseñanza en español. Por lo tanto, esta obra brinda una amplia oportunidad de utilizar el español para construir nuevo conocimiento y para analizar y debatir nuestra profesión, lo cual es una función básica e insustituible de cualquier idioma internacional.

Cada uno de los capítulos que componen la obra se basa en teorías y/o conceptos contemporáneos que sirven para criticar diferentes aspectos del campo, o para ilustrar la forma en que pueden ser transformados en la pedagogía. Asimismo, cada capítulo enfatiza la necesidad de llevar a cabo más investigaciones para descubrir la forma en que podemos mejorar los programas bilingües y de doble lenguaje y promover la equidad y la justicia social.

En el primer capítulo Cristian Aquino-Sterling, Fernando Rodríguez-Valls y D. Rosario Outes brindan una visión general y contemporánea de la política lingüística y de los casos jurídicos que desde su inicio han afectado al campo. Los investigadores utilizan el marco teórico de Richard Ruiz para analizar las distintas etapas de esta historia, incluyendo la política nacional más reciente (ESSA), y se enfocan en cuestiones de equidad lingüística en los contextos sociopolíticos de California, Nuevo México y Texas.

En el segundo capítulo Rebecca Blum Martínez deslinda los diversos perfiles lingüísticos de una familia hispana. La investigadora presenta tres

teorías (Valdés y Figueroa, Hornberger y Wong-Fillmore) que ayudan a entender la variedad lingüística de dicha familia y a fortalecer la enseñanza de los maestros en los programas de doble lenguaje. La escritora elabora sobre la importancia del translingüismo en dichos programas y sobre el dinamismo del desarrollo del bilingüismo.

En el tercer capítulo Mari Riojas-Cortez analiza el concepto de la familia como un sistema de apoyo insustituible en el desarrollo de los niños bilingües latinos. La autora utiliza la teoría de Vygotsky y la teoría ecológica de Bronfenbrenner para estudiar varios perfiles de niños bilingües de diferentes contextos familiares y escolares. La escritora hace hincapié en la importancia pedagógica de los conceptos de fondos de identidad y conocimiento en los programas de doble inmersión.

En el cuarto capítulo Elena Izquierdo ofrece un resumen de varias investigaciones que comprueban el poder de los programas duales, y enfatiza en una que advierte del peligro que los estudiantes angloparlantes se beneficien más que los hispanohablantes. La investigadora deslinda el diseño y establecimiento de un programa bilingüe dual de alta calidad para ambas poblaciones estudiantiles, y plantea los desafíos que se tienen que enfrentar para que se beneficien todos los estudiantes por igual.

En el quinto capítulo Deborah Palmer, Claudia Cervantes-Soon y Daniel Heiman emplean el marco teórico de Richard Ruiz para evaluar los diferentes tipos de programas bilingües, especialmente los duales. Los investigadores resaltan las fallas en la metodología que se ha utilizado para estudiar dichos

programas, el impacto de la política neoliberal y la forma en que los hispanohablantes no siempre son beneficiados. Asimismo, los escritores abogan por el translingüismo como práctica pedagógica.

En el sexto capítulo Cristina Alfaro y Lilia Bartolomé se concentran en el concepto de la claridad ideológica del docente apoyándose en una variedad de pensadores. Las autoras documentan los retos que los estudiantes hispanoparlantes enfrentan en los programas de doble inmersión, como cuando algunos maestros imponen un español estándar en el salón. Inspiradas en Gloria Anzaldúa, proponen poner en práctica una ideología lingüística justa y sin orientaciones de deficiencia en el aula.

En el séptimo capítulo Richard Durán y María José Aragón emplean la actividad cultural e histórica (CHAT) de la teoría de Vygotsky para analizar los métodos usados en el desarrollo del lenguaje y de la lectoescritura en un programa de doble inmersión en Chula Vista, CA. Los investigadores describen la forma en que dicho programa promueve el desarrollo del bilingüismo para transformar al mundo local y global y enseña que las respuestas no son tan importantes como las preguntas.

En el octavo capítulo Wilma Valero establece una forma de desarrollar el currículo concentrándose en los aspectos culturales y políticos que influyen en su calidad y efectividad. La autora presenta el plan de estudios de un distrito escolar en Illinois, y explica cómo es que el currículo determina si se prepara a los bilingües emergentes para ser asimilados cultural y lingüísticamente o para ser ciudadanos globales bilingües.

En el noveno capítulo Karen Beeman and Cheryl Urow se enfocan en el papel primordial del lenguaje en los programas de doble inmersión. Las autoras abogan por la adopción de una perspectiva multilingüe y el abandono de una monolingüe, y plantean tres premisas lingüísticas enfatizando el Puente que es parte de la tercera. Las investigadoras presentan varias estrategias de enseñanza que fomentan el aprendizaje del contenido y el desarrollo lingüístico en ambas lenguas del niño.

En el décimo capítulo Lucinda Soltero-González y Sandra Butvilofsky abordan el tema de la enseñanza de la biliteracidad en los programas de doble inmersión. Las investigadoras se basan en la teoría holística del bilingüismo de Kathy Escamilla, y elaboran en la forma en que se puede integrar la oracidad, la lectura, la escritura y el discernimiento metalingüístico en dos idiomas enfocándose en los bilingües simultáneos o *la nueva norma*.

En el onceavo capítulo Guillermo Solano-Flores se concentra en los principios básicos de la evaluación formativa, y discute las diferencias entre ésta y la evaluación sumativa. El autor ofrece cuatro perspectivas conceptuales (cognitiva, sociocultural, sociolingüística y muestral) para mejorar la práctica del educador bilingüe mediante la evaluación formativa, y subraya que los educadores necesitan conocer en detalle las destrezas de sus estudiantes bilingües emergentes.

En el doceavo capítulo Michael Guerrero y María Consuelo Guerrero utilizan el modelo Prisma de Collier y Thomas para argumentar que el dominio del español académico de los maestros bilingües es uno de los pilares

esenciales del campo. Los autores remarcan que los maestros han tenido poco acceso al español académico a través de su educación, lo que ha limitado el éxito de los programas desde su inicio, y proponen que los profesores universitarios tienen un papel clave para romper este ciclo lingüístico vicioso.

## ÍNDICE GENERAL

Prefacio

Prólogo

Introducción

I. La educación bilingüe en Estados Unidos de Norteamérica: continuidades y discontinuidades históricas y actuales

*Cristian R. Aquino-Sterling, Fernando Rodríguez-Valls y D. Rosario Outes*

II. El bilingüismo, nuestro don

*Rebecca Blum Martínez*

III. La familia como sistema de apoyo en el desarrollo de los niños bilingües

*Mari Riojas-Cortez*

IV. La educación de lenguaje dual: una reforma educativa

*Elena Izquierdo*

V. La condición académica del estudiante bilingüe: asegurando el éxito de los estudiantes bilingües emergentes a través del programa de doble inmersión

*Deborah Palmer, Claudia Cervantes-Soon y Daniel Heiman*

VI. La claridad ideológica del maestro bilingüe: un reto en la educación bilingüe de calidad

*Cristina Alfaro y Lilia Bartolomé*

VII. El desarrollo de los jóvenes bilingües: un enfoque desde la teoría de la actividad histórica cultural (CHAT) sobre los programas de doble inmersión

*Richard Durán y María José Aragón*

VIII. El estudiante bilingüe emergente: eje, razón y riqueza de un desarrollo curricular de rigor y relevancia

*Wilma Valero*



IX. La enseñanza en los programas de doble inmersión  
*Karen Beeman y Cheryl Urow*

X. La enseñanza de la bilingüedad en los programas de doble inmersión  
*Lucinda Soltero-González y Sandra Butvilovsky*

XI. Principios básicos de evaluación formativa  
*Guillermo Solano-Flores*

XII. El español académico: el pilar olvidado de la educación bilingüe  
*Michael Guerrero y María Consuelo Guerrero*

Índice

Sobre los autores

La educación bilingüe en Estados Unidos de Norteamérica:  
continuidades y discontinuidades histórica y actuales

Cristian Aquino-Sterling

San Diego State University

Fernando Rodríguez-Valls

California State University, Fullerton

D. Rosario Outes

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España

## **I. Introducción**

El Artículo 29 de la Convención sobre los derechos del niño considera como mayor responsabilidad de los estados “[i]nculcar al niño el respeto [...] de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya” (UNICEF, 2006, p. 23). En la historia de la escolarización pública de los EEUU, nación que desde antes de sus orígenes se ha caracterizado por una innegable diversidad étnica-racial, cultural y lingüística, el imperante llamado que hace la UNICEF para respetar y propiciar la diversidad lingüística, entre otros, ha tendido a cumplirse de manera parcial, nunca total, y bajo la influencia de las “ideologías lingüísticas” (Woolard, 1998) que han dado origen a distintas intervenciones legislativas en el ámbito educativo; dictámenes que tanto a nivel nacional como estatal han regido los procesos de enseñanza-aprendizaje de la población estudiantil inmigrante.

A partir de este escenario, en el presente capítulo nos proponemos realizar una sinopsis de la turbulenta relación que por lo general ha existido entre la política educativa y la educación bilingüe en los EEUU (Baker, 2011; Debach & Faltis, 2012; Grooms, 2012; Ovando, 2003). Con este fin, planteamos una serie de reflexiones que ponen en relieve lo que más adelante denominamos como continuidades y discontinuidades entre legislación y planificación lingüística a nivel estatal-nacional y el reconocimiento de los derechos lingüísticos y educativos de una población estudiantil fuertemente diferenciada y que cada día es más heterogénea.

Como marco teórico que engloba el análisis socio-histórico e ideológico que aquí esbozamos, empleamos las “orientaciones” de política y planificación lingüística que propone Ruíz (1984) mientras hacemos un breve recorrido por lo que Ovando (2003) caracteriza como los períodos “oportunista” y de “rechazo” en la historia de la educación bilingüe en los EEUU. Además, al

conceptualizar este análisis en lo que consideramos como continuidades y discontinuidades entre la realidad de la sociedad multilingüe estadounidense y las políticas educativas que históricamente han surgido desde posturas que imponen la asimilación, el monolingüismo y la cultura como unidad, hacemos hincapié en las dinámicas socio-políticas y legislativas que perpetúan lo que Gándara & Hopkins (2010) conciben como “planificación lingüística restrictiva”; aquella que socava los procesos que dan lugar a programas de índole lingüística y culturalmente relevantes y evolutivos o transformativos. Asimismo, por ser estos de mayor relevancia histórica en el campo, centramos nuestro análisis en algunos de los procesos que han condicionado y marcado la lucha por la educación bilingüe en los estados de California, Nuevo México y Texas.

Ya que consideramos que este marco legislativo de continuidades y discontinuidades ha configurado tendencias históricas y contemporáneas en la programación y la planificación de la formación del profesorado bilingüe, el capítulo tiene como último objetivo hacer un análisis de los aspectos que requieren una intervención en la formación del profesorado en programas de inmersión bilingüe bidireccional o unidireccional y esbozar las claves en el desarrollo de las competencias docentes que garanticen un servicio de calidad a la comunidad estudiantil bilingüe y, en último término, a una sociedad justa e inclusiva.

## **II. Orientaciones para el análisis de política y planificación lingüística**

Para entender el marco político y legislativo que históricamente ha condicionado la provisión de la educación bilingüe en los EEUU es necesario tomar en cuenta el papel que han ejercido las ideologías lingüísticas —“representaciones culturales, explícitas o implícitas, de la intersección entre el lenguaje y los seres humanos en un mundo social [...]” (Woolard, 1998, p. 3)— en cada

acto de proponer, emitir y ratificar mandatos legislativos de orden educacional que en su empeño de regular la escolarización procuran reconocer o rechazar de manera implícita o explícita la diversidad lingüística que incuestionablemente ha caracterizado al quehacer escolar estadounidense desde sus orígenes. Con el fin de identificar las ideologías que subyacen a esta visión del papel que ejercen las políticas educativas en la regulación de la diversidad lingüística del entorno social y escolar, Ruíz (1984) plantea que se pueden dar tres orientaciones básicas: (1) “la lengua vista como problema”, (2) “la lengua vista como recurso” y (3) “la lengua vista como derecho”.

La concepción de “la lengua vista como problema” surge desde una postura que supone que la diversidad lingüística en el ámbito escolar funciona como barrera que obstaculiza el logro académico y que frustra el proceso de asimilación del estudiante a la cultura y lengua dominantes. No obstante, la aserción más perniciosa de esta orientación yace en la idea de que el ser distinto a la norma monocultural y monolingüe dominante supone la adscripción a un marco de deficiencias específicas dentro de las cuales se encuentra la dificultad de aprendizaje y/o la discapacidad intelectual.

Desde la orientación de “la lengua vista como recurso”, el perfil lingüístico del estudiante de origen inmigrante se ve como un activo tanto personal como educativo y social que fomenta la interacción entre las culturas y el desarrollo económico y político de las naciones multilingües. El pensar la diversidad lingüística como recurso da lugar a que cada miembro de la sociedad pueda ejercer un papel más participativo dentro y fuera de la misma sin que su identidad cultural y lingüística actúe como barrera que limite tal participación.

Por último, “la lengua vista como derecho” nos remite a la idea de que todo ser humano posee ciertos derechos personales, humanos y constitucionales en cuanto al uso de su lengua

materna o de herencia. De aquí surge el que las escuelas tengan la responsabilidad ética de propiciar y fomentar el uso de las denominadas lenguas minoritarias dentro de sus aulas.

### **III. Continuidades y discontinuidades entre política educativa y educación bilingüe**

El marco conceptual que Ruíz (1984) propone y que definimos en la sección anterior nos permite identificar las orientaciones ideológicas que han dado origen a una serie de políticas educativas que tanto histórica como actualmente han establecido cómo se atiende la diversidad lingüística en los recintos escolares estadounidenses. Tomando en cuenta estas orientaciones, situamos el análisis de continuidades y discontinuidades entre política educativa y educación bilingüe desde lo que Ovando (2003) denomina como “período oportunista” en la historia de la educación bilingüe en los EEUU.

El “período oportunista” (1960s – 1980s) se caracterizó por el auge de una visión de “la lengua como recurso” en la transición que se esperaba hiciera todo estudiante minoritario hacia una enseñanza totalmente en inglés. A pesar de su carácter puramente transicional, vemos una mayor apuesta por continuidades entre las leyes federales emitidas, los fallos de los distintos casos jurídicos y la provisión de una educación bilingüe para la comunidad lingüística minoritaria.

El caso jurídico *Lau vs. Nichols* de 1974 (414 U.S. 5337) es uno de los más importantes en este período y en la historia de la educación bilingüe en los EEUU. En este caso, la Corte Federal falló a favor de que los distritos escolares caracterizados por un gran número de estudiantes de lenguas minoritarias obligatoriamente implementaran programas de apoyo en la lengua materna hasta que el inglés se pudiera emplear como lengua vehicular sin que éste supusiera un impedimento para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares. Sin

embargo, no se establecieron pautas para determinar qué tipo y cómo deberían ser implementadas las acomodaciones educativas.

El segundo de los casos jurídicos más importantes es el de *Castañeda vs. Pickard* de 1981, en el que se le acusó al distrito escolar de Raymondville (Texas) de violar los derechos civiles de los estudiantes de lenguas minoritarias establecidos en *Lau vs. Nichols* (1968). A partir de este fallo jurídico, el 5° Circuito de la Corte de Apelaciones estableció los “Remedios Lau” o los parámetros para determinar si los programas educativos cumplían con ciertos requisitos de calidad como: (a) el estar basados en una sólida teoría de enseñanza-aprendizaje, (b) el proveer recursos y personal docente adecuados, y (c) la puesta en práctica de metodologías pedagógicas efectivas y la obtención de logros no sólo en materia de competencias lingüísticas, sino también en términos de desarrollo académico y disciplinar en áreas como las matemáticas, las ciencias y los estudios sociales (Crawford, 2001).

Desafortunadamente, la tendencia a promover la educación bilingüe en los EEUU y los logros adquiridos durante el “período oportunista” no se han mantenido constantes, lo que dio lugar al “período de rechazo” (1980s – actualidad). Desde que el presidente Ronald Reagan (de ideología republicana) asumiera el poder en 1981 empezó el declive en los fondos que el gobierno federal proveía a los programas de educación bilingüe de la nación; responsabilidad federal ya establecida bajo el Título VII de la Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1968. Durante un tiempo en que el número de estudiantes de lenguas minoritarias se incrementaba, la política gubernamental se hacía estrictamente aún más monocultural y monolingüe. En particular, el gobierno de Reagan casi desmanteló todo apoyo prometido en los “Remedios Lau” de 1975 (Baker, 2011) debido a su hostilidad hacia la educación bilingüe. No es coincidencia

que el movimiento contemporáneo de Exclusivamente Inglés (*English Only*) surja en los EEUU durante esta era presidencial.

A la postura anti-educación bilingüe de la era del presidente Reagan le siguió la del presidente George H. W. Bush en 1989, durante la cual continuaron los cambios en materia de política y apoyo federal y estatal en la educación bilingüe. Hasta la administración del presidente demócrata William Jefferson Clinton en 1993, y por medio a la Ley para el Mejoramiento de la Educación Americana de 1994, se reautoriza en forma limitada el apoyo federal estipulado en el Título VII de la Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1968. A diferencia de la administración del presidente G. H. W. Bush, el presidente Clinton tendió a ver la lengua como “recurso” y no como “problema”. La reautorización del Título VII fue señal de que el bilingüismo era una competencia valorada en cuanto ésta podía ayudar al país a ser económicamente más competitivo.

No obstante, la discontinuidad entre el quehacer de la política federal y la provisión de la educación bilingüe vuelve a surgir en 2002, cuando el presidente George W. Bush (hijo) asume la presidencia de la nación estadounidense. Al emitir la ley federal Que ningún niño se quede atrás (*No Child Left Behind, NCLB*) en 2001 se elimina por completo la Ley de Educación Bilingüe de 1968, y se reemplaza con el Título III de *NCLB*, La Instrucción de la lengua para Estudiantes de Proficiencia Limitada en Inglés e Inmigrantes (*Language Instruction for Limited English Proficient and Immigrant Students*). Con la nueva ley federal de educación Que ningún niño se quede atrás (*NCLB*) se implementan otros cambios significativos que, desde una concepción de la diversidad lingüística como problema, marcan el rumbo hacia la asimilación cultural y lingüística del estudiantado minoritario. Uno de los cambios más notables es el de delegar a los estados la responsabilidad y el derecho de determinar la forma en que deben



escolarizar a los estudiantes cuya lengua materna o de herencia no es el inglés. De este modo, y aunque bajo esta nueva dinámica los programas de educación bilingüe podrían calificar para fondos federales con la autorización de los estados, la realidad es que dicha legislación federal es promotora de prácticas educativas de la modalidad Exclusivamente Inglés (*English-Only*) (Baker, 2011).

Con la toma de posesión del presidente demócrata Barack Obama en 2008, uno de los mayores cambios en materia de apoyo federal a la educación de los estudiantes aprendices del inglés surge a partir de la Ley cada estudiante triunfa (*Every Student Succeeds Act*, ESSA) aprobada el 10 de diciembre de 2015, la más reciente reautorización de la Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1968. Según Fránquiz & Ortiz (2016), el cambio en cuestión se enfoca en satisfacer las necesidades de la población estudiantil de bilingües emergentes. Con este fin, ESSA requiere que los estados incluyan la información necesaria sobre el rendimiento académico del alumnado bilingüe emergente en sus reportes de rendición de cuentas, en particular de los bilingües emergentes con discapacidades de aprendizaje, de los recién llegados al país y de los aprendices del inglés a largo plazo. Asimismo, ESSA exige que se empleen exámenes estandarizados de entrada y salida para llevar a cabo la evaluación de competencias lingüísticas cuyos resultados informen la provisión de programas de apoyo que ofrecen los estados a esta población estudiantil (p. 1).

#### **IV. La lucha por una educación bilingüe en Nuevo México, Texas y California**

Un aspecto clave en la calidad de educación que reciben los estudiantes son las leyes existentes y las propuestas de ley que apoyan el trabajo de los maestros en las escuelas de doble-inmersión, escuelas con programas bilingües de salida temprana (kindergarten-tercer grado) o escuelas con programas bilingües de salida tardía (kindergarten-sexto grado). Las leyes

garantizan la estabilidad, continuidad y sostenibilidad necesarias para que un programa de educación obtenga resultados óptimos, tenga un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, y facilite la inclusión de las culturas y lenguas del estudiante y su familia en los procesos de aprendizaje (Poza, Brooks & Valdés, 2014).

Cuando hablamos de las leyes que apoyan a la educación bilingüe debemos ver si éstas además de impulsar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes también refuerzan la equidad en el apoyo y la inclusión de todas las familias y estudiantes que apuestan por un presente y un futuro multilingües y multiculturales (Fernández-Enguita, 2016). Para investigar estas dos características fundamentales –igualdad y equidad– primero indagamos en el Sello de Biliteracidad como iniciativa interestatal que impulsa la educación multilingüe y multicultural para más tarde inquirir en las leyes y los procesos políticos de tres estados innovadores y pioneros en temas de educación bilingüe y bicultural: Nuevo México, Texas y California.

El Sello de Biliteracidad fue originalmente instituido por el estado de California en enero de 2012, un año más tarde lo adoptó Texas y en 2014 el estado de Nuevo México a través del Departamento Multicultural Bilingüe (*Bilingual Multicultural Bureau*). Este sello reconoce a los estudiantes que se gradúan de la preparatoria y pueden demostrar las diversas habilidades lingüísticas –comprensión auditiva, comunicación oral, comprensión lectora y comunicación escrita– en otra lengua que no sea el inglés. Esta medida es otro intento para erradicar el monolingüismo que ha imperado de manera continua en la historia de los EEUU. Crawford (2001) nos recuerda en su análisis de la educación bilingüe en EEUU que en 1970 Texas consideraba como delito el uso en las aulas de otra lengua que no fuese el inglés. Entre muchos otros, este caso nos hace reflexionar en la necesidad de estar alerta ante lo volátil y variable que

pueden ser las políticas y las leyes que rigen la planificación multilingüe y multicultural en la sociedad estadounidense.

Los tres estados mencionados anteriormente y otros once más en el país han decidido regularizar un sistema educativo que rehúya de tendencias de déficit lingüístico que favorecen la asimilación del estudiante a través de la pérdida de su identidad cultural y lingüística (Valenzuela, 1999). El Sello de Bilingüidad apuesta por una educación que no sólo premia al estudiante que quiere aprender más de una lengua, sino que también crea espacios educativos en los que la pluralidad lingüística y cultural es la base para generar diálogos y pensamientos críticos entre estudiantes que hablan lenguas diferentes y tienen una identidad y personalidad multidimensionales (Moreno, 2015).

#### **A. Nuevo México**

Nuevo México siempre ha sido uno de los adalides y pilares de la educación bilingüe en EEUU. Pescador (2013, p. 311) define este carácter emprendedor al indicar “que Nuevo México fue el primer estado en emitir una ley estatal de educación bilingüe en 1969 (*House Bill 75* y *Senate Bill 270*)” y que aunque se enmendó en 1973, “luego emitió la ley de Educación Bilingüe vigente en 2010 (*Senate Bill 421*)”. Este camino se ha labrado a través de una lucha incesante para asegurar que los estudiantes aprendices del inglés en Nuevo México pudiesen tener acceso a una educación multilingüe y multicultural. Casos como *Serna vs. Portales* (1974) son un ejemplo del arduo trabajo de todas las instituciones para reforzar un sistema educativo que valore las lenguas y culturas de todos los estudiantes.

El trabajo de los representantes del estado de Nuevo México sigue dando frutos, y el apoyo a la educación bilingüe se mantiene consolidando el trabajo de los maestros en las aulas bilingües y de doble inmersión. En 2014, los dos representantes del estado (Javier Martínez de

Albuquerque y Tomas Salazar de Las Vegas) y el senador Bill Soules de Las Cruces presentaron El Acta para la Capacitación de Maestros de Estudiantes Aprendices del Inglés en Nuevo México (*The New Mexico ELL Teacher Preparation Act*). El acta fue apoyada por dos proyectos de ley –*HB 373* y *SB 470*– y tuvo como objetivo incrementar el número de maestros con la capacidad para (1) enseñar inglés a estudiantes que hablan otras lenguas (TESOL) y/o (2) educar en la modalidad bilingüe.

Todas estas leyes fortalecen el crecimiento, el mantenimiento y la mejora de programas como los que lleva a cabo el Centro Cultural del Suroeste. Entre los proyectos que apoya este centro destaca la organización Dual Language Education of New Mexico. Este patronato sin ánimo de lucro trabaja con comunidades de pocos recursos para que puedan reforzar el nivel de alfabetización en su lengua materna y a la vez aprendan y mejoren su inglés. Este tipo de organización ejemplifica el arraigo e importancia que tiene la alfabetización multilingüe y multicultural en Nuevo México.

## **B. Texas**

Texas ha seguido una trayectoria similar a la de Nuevo México. En el pasado, los representantes, organizaciones y educadores que apoyaban a la educación bilingüe tuvieron que proteger los derechos de los estudiantes aprendices del inglés para que no sólo tuvieran que aprender inglés sino para que también se respetase su cultura y pudieran desarrollar competencias en su lengua materna. Casos como *Estados Unidos vs. Texas* (1971 y 1981) son un ejemplo de los litigios entre los grupos que apoyan la educación bilingüe y los que ven la asimilación y el monolingüismo en inglés como estandartes de una nacionalidad americana unidimensional (García Jurado, 2012).

El pasado reciente y el presente de Texas son más prometedores. En 2015, el senador José Rodríguez logró que su proyecto de ley *Senate Bill 159* fuera aprobado. Este proyecto respalda e impulsa la educación bilingüe y da la oportunidad a los casi tres millones de estudiantes hispanos en las escuelas de Texas a que puedan desarrollar su lengua materna y a la vez incrementen sus niveles de literacidad en inglés. Distritos como *EL Paso Independent Schools* (EPISD) ven en *Senate Bill 159* un baluarte de equidad de oportunidades para todos los estudiantes sea cual sea su lengua materna, origen o descendencia. Como ejemplo, citamos el caso de *City Elementary School* de *El Paso Independent School District* que implementa el denominado *Oyster Model*, un modelo de dos vías basado en la interacción, cooperación y apoyo constante entre los estudiantes que hablan español y los que hablan inglés. La idea de este modelo es integrar las dos lenguas vehiculares que se utilizan en el aula y de este modo eliminar la tendencia a que los estudiantes que hablan español perciban al inglés como la lengua dominante, y por otro lado los estudiantes que hablan inglés valoren al español no como una segunda lengua sino como una lengua del mismo estatus, prestigio y utilidad que el inglés.

### **C. California**

El último de los tres estados que analizamos en esta sección está saliendo de tres lustros en los cuales la educación bilingüe llegó a estar bajo mínimos. Después de que se aprobase la Proposición 227 en 1998, la mayoría de los programas bilingües quedaron desmantelados (Monzó, 2010). Hace cinco años el Sello de Bilingüidad motivó el resurgir de la educación bilingüe. Lo que la Proposición 227 había mitigado volvió a reavivarse con la creación de nuevos programas bilingües y de doble inmersión.

En la actualidad California está experimentando un auge de los programas bilingües, y los distritos están creando programas que apoyan una educación multilingüe y multicultural. En el

Distrito Unificado de Los Ángeles, *Semillas Community Schools* extienden el aprendizaje de los estudiantes más allá del bilingüismo al implementar programas donde los estudiantes aprenden en tres lenguas: náhuatl, español e inglés. Tal como explica el ideario de la escuela, la lengua materna de los estudiantes (el náhuatl) tiene un papel clave en el desarrollo cognitivo y de pensamiento crítico de los estudiantes. Su pedagogía se basa en la idea de crear una sociedad multilingüe que empieza por el respeto, uso y apoyo de la lengua materna. Aprender náhuatl en este contexto implica: “entender la filosofía indígena de los aztecas de mantener fuertes vínculos con la naturaleza y la tierra, lo que les permitió tener una sociedad tranquila y libre” (Villarreal 2010, p. 88).

El nuevo modelo de aprendizaje de *Semillas Community Schools* se enmarca dentro de una pedagogía que apoya el mantenimiento y desarrollo de la lengua materna como andamiaje para aprender otras lenguas. Este apoyo y transferencia de destrezas entre lenguas fomenta la equidad como piedra angular de una sociedad donde se valora la individualidad lingüística y cultural de cada persona dentro de la multitud que todos construimos al aprender a leer el mundo y las palabras con ojos y pensamiento multilingües y multiculturales.

*Semillas Community Schools* y todas las escuelas que promueven el bilingüismo o el multilingüismo salieron victoriosas de una gran batalla en contra de la ideología monolingüe que servía de base a la denominada Proposición 227. En las elecciones de noviembre de 2016, los ciudadanos del estado de California claramente favorecieron a la Proposición 58 (*Senate Bill 1174*) por una mayoría absoluta y sin precedente de votos. El 73,52% del electorado emitió su voto a favor de este nuevo proyecto de ley que ha eliminado las restricciones sancionadas por la Proposición 227. La Proposición 58 recibió el apoyo de notables instituciones del estado y de un gran número de senadores del gabinete legislativo. Entre estos senadores cabe destacar el

trabajo del senador Ricardo Lara que asumió el papel de concientizar a todo el electorado para que entendiera la importancia y el valor que la educación multilingüe y multicultural tienen para todos los estudiantes de las escuelas públicas de California y no sólo para los estudiantes de origen hispano.

El consenso que se logró a nivel estatal con la ratificación de la Proposición 58 refuerza el reconocimiento que los estándares educativos del estado, en particular aquellos que rigen la escolarización de los estudiantes aprendices del inglés, conceden a la lengua materna de los mismos. Estos estándares consideran la lengua nativa del educando como el indispensable motor y pilar desde donde, respectivamente, se impulsa y se afirma el desarrollo de competencias comunicativas en inglés. De la misma manera, la Proposición 58 ha dado validez al trabajo que lleva realizando el Departamento de Educación del Estado de California en cuanto al desarrollo de nuevos estándares para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares en español.

## **V. Formación del profesorado de programas bilingües en español**

De lo anteriormente expuesto, se concluye que las políticas educativas que se han adoptado durante las últimas décadas en EEUU han configurado una planificación lingüística que definen la actual coyuntura. Por un lado, las grandes tendencias que han impactado con más contundencia al sistema educativo público de todo el país, Exclusivamente Inglés (*English Only*) y Que ningún niño se quede atrás (*No Child Left Behind*), abrogaron los derechos adquiridos de la población hispanohablante gracias a la Ley de Educación Bilingüe de 1968. Desde entonces, la mayoría de los estados sancionaron leyes que han reducido la enseñanza en y del español a un carácter secundario, aplicando un enfoque de bilingüismo sustractivo (Lambert, 1975; Wong Fillmore, 1991) a través de programas que en su mayoría sólo incorporan de forma transitoria la

lengua materna de los estudiantes con el único objetivo de facilitarles el acceso a los contenidos curriculares en inglés en el menor plazo de tiempo posible.

Por otro lado, en los últimos años han surgido iniciativas civiles e institucionales, como el Sello de Bilingüidad, que refuerzan la idea de alfabetización en dos lenguas dentro del concepto de bilingüismo aditivo (*Ibid.*). Estas iniciativas tienen como objeto que todos los alumnos adquieran el pleno desarrollo de ambas lenguas de estudio e incorporen la riqueza de sus respectivas culturas en un proyecto educativo común. El crecimiento de estos programas ha sido muy notable y es previsible que se implanten aún con más vigor en los años venideros. En estas circunstancias, es necesario que tanto los administradores educativos como el profesorado desarrollen un marco normativo, académico y competencial que les permita asumir con éxito estos nuevos retos.

Es importante recordar que el escenario en el cual se contextualiza el ejercicio docente de los programas bilingües en español en los estados fronterizos del sur de EEUU ofrece unas características muy específicas: el español es una lengua que se habla en un altísimo porcentaje de los hogares de los estudiantes; es una lengua que ha tenido una presencia histórica importante (Morales, 2008); muchos medios de comunicación, servicios públicos y culturales se ofrecen en español y se detecta una demanda creciente; los lazos familiares y culturales están muy presentes en la comunidad hispanoparlante; la proximidad geográfica de México le otorga una vitalidad innegable; etc. Son aspectos de diversa índole que confieren al español carta de naturaleza en estos estados, y hacen que el deseo de la administración de circunscribirla al rango de lengua extranjera o *World Language* resulte restrictivo (sobre todo en el caso de los hablantes de herencia) y se requiera un mayor reconocimiento y una intervención decidida en el ámbito de las políticas educativas y del desarrollo académico.



Un factor decisivo en la formación del profesorado bilingüe en el que se detectan necesidades educativas específicas es el de la competencia lingüística. Los conocimientos y habilidades lingüísticas del profesorado juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos académicos, dado que el maestro debe ofrecer al alumnado un modelo de competencia lingüística tanto oral como escrito de alta calidad desde el principio del proceso educativo y a lo largo de todos los años de escolarización (Gámez & Levine, 2013; Guerrero, 1998). Es importante puntualizar que el concepto de lengua que se trata en este apartado se contextualiza en este nuevo escenario educativo y se refiere a la competencia lingüística académica, la cual requiere de habilidades de lenguaje específicas (Vázquez, 2001; Vilarrubias, 2012), y es justamente en estas habilidades dónde se detecta una gran necesidad formativa del profesorado bilingüe.

Para afrontar esta situación y dotar al profesorado de una adecuada preparación es importante que estas necesidades sean adecuadamente atendidas en la formación docente. Actualmente, los contenidos curriculares para obtener la acreditación bilingüe del profesorado dan preeminencia a los aspectos culturales y metodológicos, y un alto porcentaje de estos contenidos se imparte en inglés (Guerrero, 2013). Las facultades que ofrecen este tipo de estudios diseñan pruebas de acceso para medir la competencia lingüística en español de los futuros docentes que no siempre se confeccionan con requisitos rigurosos de validez y fiabilidad, y que en la mayor parte de los casos tienen carácter discrecional y no obedecen a unos criterios unificados (Guerrero & Valadez, 2011; Guerrero & Guerrero, 2013).

Un aspecto a tener en cuenta en el diseño de estas pruebas es las características del español que se utiliza en las mismas. El español de EEUU exhibe unas características diferentes en comparación con países hispanoparlantes donde el español es la lengua oficial (García, 2014;

Silva-Corvalán, 2006) y, además, éste tiene una convivencia asimétrica con el inglés por la diferencia de estatus entre ambas lenguas (Montrul, 2013).

La competencia lingüística académica está profundamente conectada con el análisis, la conceptualización y el desarrollo discursivo superior, y es un aspecto crucial a la hora de implementar con éxito una enseñanza bilingüe aditiva en la que un profesorado altamente calificado promueva una auténtica biliteracidad del alumnado. A este respecto, hay que remarcar que el fomento del conocimiento y el dominio de la lengua académica no supone un menoscabo del conocimiento y la apreciación de sus variantes locales o su diversidad cultural que la enriquecen igualmente. Sería lamentable fomentar una falsa oposición entre el conocimiento lingüístico y académico de la lengua y las manifestaciones locales de la misma. Ambas constituyen la riqueza intrínseca de la lengua y son vertientes que no actúan en detrimento mutuo en ningún caso sino más bien al contrario, y todas las expresiones de una lengua tienen un ámbito de aplicación y estudio específico.

Para concluir, es necesario trabajar con la lengua desde todos los ángulos, especialmente desde aquellos en los que detectamos deficiencias, como es la competencia lingüística, y abordar con rigor la verdadera restauración de una lengua marginada. En EEUU, segundo país con el mayor número de hispanohablantes en el mundo, sería deseable que se ofreciera una formación de calidad al profesorado que atenderá las necesidades de los alumnos en los programas de enseñanza bilingüe, y que sus ciudadanos participen en foros internacionales académicos y económicos utilizando su propio modelo de lengua al igual que el resto de los países hispanohablantes del mundo.

## Bibliografía

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Corvalán, C. S. (2006). El español de Los Ángeles: ¿Adquisición incompleta o desgaste lingüístico?. In *Estudios sociolingüísticos del español de España y América* (pp. 121- 142). Arco Libros.
- Crawford, J. (1995). *Bilingual education: History, politics, theory and practice*. Los Angeles: Bilingual Educational Services.
- Debach, D. & Faltis, C. (2012). Bilingual Education in the United States. In J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ESSA (2015). Every Student Succeeds Act of 2015, Pub. L. No. 114-95 § 114 Stat. 1177 (2015-2016).
- Fernández-Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Franquiz, M. & Ortiz, A. (2016). Co-editors' introduction: Every Student Succeeds Act—A policy shift. *Bilingual Research Journal*, 39(1), 1-3.
- García, O. (2014). U.S. Spanish and education: Global and local intersections. In K. Borman, T. Wiley, D. García, & A. Danzig (Eds.), Language policy, politics, and diversity in education. *Review of Research in Education*, 38, 58–80.
- Gándara, P. & Hopkins, M. (2010). *Forbidden language: English language learners and restrictive language policies*. New York: Teachers College Press.
- García Jurado, R. (2012). *La teoría de la democracia en Estados Unidos*. México: Siglo XXI.
- Gámez, L. & Levine, S. (2013). Oral language skills of Spanish-speaking English Language

- Learners: The impact of high-quality native language exposure. *Applied Psycholinguistics*, 34, 673-696.
- Grooms, A. (2012). *Bilingual education in the United States: An analysis of the convergence of policy, theory and research*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Guerrero, M. (1998). Current issues in the Spanish language proficiency of bilingual education teachers. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 3(3), 135-149.
- Guerrero, M. & Valadez, C. (2011). Fostering candidate Spanish language development. In B. Flores, R. Hernández Sheets, & E. Riojas Clark (Eds.), *Teacher preparation for bilingual student populations: Educar para transformar*. New York: Routledge.
- Guerrero, M. & Guerrero, M. (2013). El discurso del español académico en una zona fronteriza: un caso de colonización benevolente. *Journal of Latinos and Education*, 12(4), 239-253.
- Lambert, W. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students* (pp. 55–83). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Martín Pescador, F. (2013). Historia de la educación bilingüe en el estado de Nuevo México. *EPOS: Revista de Filología*, 29, 297-313.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. John Wiley & Sons. Chicago
- Moreno, M. (2015). How I use multicultural education to impact student learning and develop critical thinking skills. *Multicultural Perspectives*, 17(3), 152-154.
- Monzó, L. (2010). Latino parents “choice” for bilingual education in an urban California School: Language politics in the aftermath of Proposition 227. *Bilingual Research Journal*, 29(2), 365-386.

- Morales, H. (2008). *Enciclopedia del español en los Estados Unidos: anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Santillana.
- No Child Left Behind Act of 2001, P. L. 107-110, 20 U. S. C. § 6319 (2002).
- Ovando, C. (2003). Bilingual education in the United States: Historical development and current issues. *Bilingual Research Journal*, 27(1), 1-24.
- Poza, L., Brooks, M., & Valdés, G. (2014). Entre familia: Immigrant parents' strategies for involvement in children's schooling. *The School Community Journal*, 24(1), 119–148.
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *Journal of the National Association for Bilingual Education*, 8(2), 15-34.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Imprenta Nuevo Siglo.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Vázquez, G. (2001). *El discurso académico oral*. Madrid: Edinumen.
- Verde Peleato, I. (2013). Políticas y modelos de educación bilingüe en la atención a la diversidad lingüística en Estados Unidos. *Revista de Educación*, 360, pp. 685-696.
- Vilarrubias, M. (2012). Sumar y no restar: razones para introducir una educación bilingüe. *Claves De Razón Práctica*, 221, 78-82.
- Villareal, B. (2010). El náhuatl en Los Ángeles: el papel de la lengua indígena en la creación de la identidad chicana. *Mester*, XL, 81-100.
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323–346.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of study. In B.

Schieffelin, K. Woolard, & P. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: practice and theory* (págs. 3-50). New York: Oxford University Press.