

**Políticas Lingüísticas como Pedagogía de Lenguaje para
Maestr@s Bilingües en Espacios Translingüistas**

Blanca Caldas, Ph.D.
University of Minnesota, Twin Cities

Resumen: El presente estudio examina los resultados de un modelo pedagógico que promueve el desarrollo de competencias lingüísticas en español en un programa de preparación para maestr@s bilingües en la frontera sur de EEUU utilizando los recursos lingüísticos del estudiantado. El enfoque ascendente de este modelo pedagógico requirió la negociación y formulación colaborativa de políticas lingüísticas entre l@s estudiantes y la instructora. Este trabajo tiene tres finalidades: 1) la descripción de las estrategias lingüísticas propuestas por la investigadora dentro una clase de preparación docente; 2) el análisis de muestras de escritura de participantes selectos para demostrar una evolución inicial en el desarrollo del discurso académico; y 3) las impresiones y percepciones sobre el desarrollo de competencias en español de l@s participantes.

Introducción

L@s futuros maestr@s bilingües en los EEUU se embarcan en una suerte de odisea para alcanzar el desarrollo de sus competencias en el idioma español. Much@s de est@s candidat@s vieron el desarrollo de sus propias competencias lingüísticas en español debilitadas en las escuelas públicas debido a ideologías lingüísticas que promueven el desarrollo del inglés como la única viabilidad para el éxito, la incomprensión de la educación bilingüe, el racismo y la xenofobia. Debido al desarrollo truncado del español después de años de escolarización monolingüe-angloparlante (Hasson, 2006), muchos candidat@s potenciales internalizan mensajes negativos sobre sus prácticas lingüísticas y culturales (Howard, 2006). Debido a la frecuente ausencia de una instrucción enfocada al desarrollo de competencias lingüísticas en español dentro de los programas de enseñanza bilingües (Sutterby, Ayala y Murillo, 2005), l@s futur@s maestr@s desarrollan inseguridad en sus propias habilidades de manejo de discursos académicos en español; lo que afecta el desarrollo de sus identidades profesionales como maestr@s bilingües (Ek, Sanchez y Quijada, 2013; Guerrero, 2008; Said-Mohand, 2005).

Estos hallazgos concuerdan con lo establecido por Guerrero y Guerrero (2013), quienes describen una “colonización benevolente” dentro de los programas de preparación para maestr@s bilingües como consecuencia de la falta de soporte lingüístico para fomentar la adquisición de español para educadores. Guerrero y Guerrero exhortan a los programas de aprendizaje para futuros maestr@s bilingües que implementen medidas concretas que respondan directamente al desarrollo lingüístico en español del educando para así crear una congruencia entre los contenidos impartidos dentro del salón de clase concernientes a la promoción, desarrollo y defensa de la educación bilingüe y el bilingüismo y la formación de maestr@s bilingües segur@s de sus capacidades lingüísticas para instruir en español. Si bien es cierto l@s maestr@s cuyo español es hereditario son los más afectados por los problemas anteriormente descritos, la hegemonía angloparlante y el paradigma monolingüe en la enseñanza de idiomas afecta también a los mal llamados maestr@s “no nativos” debido a la inseguridad de sus competencias lingüísticas y a la dificultad de aceptación de sus prácticas e identidades multilingües (Pavlenko, 2003).

Teniendo en cuenta el actual contexto sociopolítico complejo, lleno de mensajes monoglósicos y anglo-hegemónicos y las necesidades de l@s futur@s maestr@s bilingües, los programas de preparación docente tienen el potencial de convertirse en principales modelos de autonomía local en la implementación de políticas lingüísticas (Hornberger, 2006) favorables al fomento del uso del lenguaje minoritario debido a que en estos espacios se puede transformar la percepción su estatus, adopción y funcionalidad. Es al nivel local en que los objetivos y necesidades referentes al uso de un lenguaje minoritario se cultivan e implementan. Es por eso que se debe reconocer a los individuos—maestr@s y estudiantes—como legisladores lingüísticos que formula políticas lingüísticas ascendentes debido a que sus negociaciones, interacciones y estrategias pueden ser aprovechadas como recursos que informen la instrucción—tanto en el salón como en las clases de formación de futuros docentes bi/multilingües—creando así una ecología de lenguaje (Phillipson y Skutnann-Kangas, 1996). Es importante recalcar que es necesario un enfoque multilingüe en el que las prácticas multilingües inherentes a los individuos bilingües sean no solo consideradas válidas y aditivas sino también aprovechadas como lenguaje de instrucción (Hornberger, 2004) y que a la vez incluya un sólido soporte lingüístico para la instrucción en español en la preparación docente de futur@s maestr@s. En otras palabras, es imperativo promover el uso del español y elevar su estatus en espacios académicos

mayoritariamente angloparlantes por medio de su inclusión como lengua de instrucción y aprendizaje por parte de la facultad bilingüe (Arroyo-Romano, 2016) y la vez, la validación de la riqueza lingüística de l@s futur@s maestr@s bilingües en la clase para “el desarrollo y la expresión de sus voces biculturales” (Darder, 2011, p. 203).

El Estudio

El presente trabajo tiene tres finalidades: 1) la descripción de las estrategias lingüísticas propuestas por la investigadora/docente en una clase dentro de un programa de preparación para futur@s maestr@s bilingües; 2) el análisis de muestras de escritura de participantes selectas para demostrar una evolución inicial en el desarrollo del discurso académico; y 3) describir las impresiones y percepciones de l@s participantes sobre el desarrollo de sus competencias en español durante este curso. Este estudio se desarrolló dentro de una clase durante primer semestre de desarrollo profesional en un programa de preparación de enseñanza bilingüe en Tejas-EEUU. L@s participantes de este estudio fueron 22 jóvenes de un promedio de 21 años, 20 de l@s cuales se identifican como méxicoamerican@s y dos como anglosajonas, tod@s ellos con diferentes niveles de español, idiomas dominantes y experiencias lingüísticas dentro del espectro bilingüe (Hornberger, 2003). Por ejemplo, aparte de las dos estudiantes anglosajonas, el idioma dominante de 6 de l@s estudiantes mexicanoamericanos es el inglés y solo 4 de l@s estudiantes tenía al español como lengua marcadamente dominante.

Tradicionalmente, la clase en la cual se desarrolló este estudio no tiene como meta la integración de lenguaje y contenido en el aprendizaje. Sin embargo, algunos instructores anteriores incorporaban el español en ciertas actividades, aunque siendo una clase de fundamentos, la instrucción se llevaba a cabo en inglés. En este estudio utilicé una auto-investigación pedagógica (Cochran-Smith y Lytle, 2009) debido a la simultaneidad de mis roles como facilitadora e investigadora. Esta auto-investigación pedagógica me permite tanto para explorar mi propia pedagogía (mis experiencias como maestra de idiomas en contextos de inglés como lengua extranjera, inglés como segunda lengua e inmersión) como para examinar sus resultados en el contexto de este estudio.

Recolecté 42 horas de videos de clase, reflexiones orales y escritas de los 22 participantes y muestras escritas. Los videos de clase se analizaron para compendiar las estrategias empleadas como soporte lingüístico para el aprendizaje de español mientras que las reflexiones orales y escritas se analizaron para observar las percepciones de l@s estudiantes de su propio desarrollo de competencias lingüísticas en español. Además, analicé los trabajos escritos de dos participantes seleccionadas por sus bajos niveles de competencia en español al ser admitidas condicionalmente al programa de preparación bilingüe para hacer una evaluación más detallada. La primera muestra de escritura fue tomada durante la segunda sesión y la segunda durante el ensayo final del semestre. Analicé estas muestras dentro de un enfoque de aproximación (Soltero-Gonzalez, Escamilla y Hopewell, 2012) para poder examinar una posible evolución. El enfoque holístico bilingüe de Soltero et al.—específicamente el análisis de aproximación de las estrategias bilingües del educando—proporciona una evaluación de la “totalidad de lo que los individuos bilingües saben y pueden” (p. 74) translingüísticamente. Este análisis de textos bilingües observa los puntos de encuentro entre el español y el inglés aunque, a diferencia de Soltero et al., solo se examinó la muestra en español ya que el enfoque de este estudio era observar la competencia y evolución en este idioma. En otras palabras, se quería observar si el

uso de prácticas y estrategias translingüistas podrían fomentar o no el desarrollo del español entre las estudiantes seleccionadas. Aunque a primera vista podría considerarse contradictorio, la examinación de las diferentes estrategias bilingües utilizadas durante la producción de textos es importante no solo para poder apreciar el desarrollo de competencias lingüísticas del estudiante sino para observar el ingenio e inventiva de sus prácticas lingüísticas.

La información recopilada por medio de videos, grupos de enfoque, reflexiones electrónicas y muestras escritas fueron analizadas cualitativamente (Mertens, 2010; Glesne, 2013) a través de un alcance inductivo para identificar temas y patrones emergentes y responder a las preguntas principales de esta investigación:

- 1) Cuáles son las características de las estrategias y políticas lingüísticas en este específico curso para preparación docente de maestr@s bilingües?
- 2) De qué manera estas estrategias y políticas lingüísticas influenciaron (o no) en el desarrollo del español de dos candidat@s cuyas competencias en ese idioma no alcanzaban los requerimientos del programa de preparación docente?
- 3) Cuáles fueron las percepciones de l@s futur@s maestr@s bilingües sobre el desarrollo del español al final del curso?

Políticas Lingüísticas como Pedagogía

Durante el semestre mediante los videos grabados, observé las siguientes estrategias lingüísticas puestas en práctica: 1) análisis de lecturas en el idioma inverso; 2) uso de textos bilingües autogenerados; 3) edición bilingüe de escritura, y 4) juego de roles. Estas estrategias lingüísticas estuvieron basadas en políticas lingüísticas ascendentes—es decir, negociada y decidida entre l@s estudiantes en vez de ser impuesta que aprovecha la riqueza de los repertorios lingüísticos de l@s participantes y la retroalimentación en confianza, promoviendo así un espacio translingüista (Wei, 2011). El contexto mismo de mi trabajo como coordinadora de soporte de español dentro del programa de preparación de enseñanza bilingüe y las necesidades del alumnado promovieron la reexaminación de mis alcances pedagógicos con respecto al desarrollo del bilingüismo.

Análisis de lecturas en el idioma inverso

Debido a la escasez de materiales para la preparación de ma@stros bilingües escritos en español (Guerrero y Guerrero 2013), se optó por propiciar la generación de debates en español sobre los temas en base a textos en inglés para poder compensar la falta de literatura en el idioma fomentado en clase. Con este fin, se proveyó previamente un soporte léxico de los términos principales de la lección, los cuales fueron reciclados en diferentes actividades y en siguientes clases. Ya que se hizo claro desde la primera clase que todos los repertorios lingüísticos de l@s estudiantes eran bienvenidos, durante estos debates se promovió el uso de traducción e interpretación espontánea por medio de negociaciones lingüísticas entre estudiantes. Estas negociaciones enriquecieron las conversaciones al profundizar el entendimiento de términos y la importancia del uso preciso del lenguaje. La siguiente conversación muestra esta negociación en la que l@s estudiantes desean capturar la esencia de la traducción de *English Language Learners*, cuya traducción más utilizada (“aprendiz”) en los pocos materiales disponibles en español, resultaba insuficiente para definir al estudiante bilingüe emergente (García, 2009):

Instructora: ¿Cómo traducimos *English language learners* en español?

Estudiante 1: estudiante de inglés como segunda lengua

E2: A mí se me hace más como aprendiz de inglés como segunda lengua porque *learner* es aprendiz. Y luego el idioma *is English*. Es más aprendiz del idioma inglés. ESL es como segunda lengua

I: ¿Quieren poner aprendiz del idioma inglés?

E2: *Though aprendiz sounds weird*. Suena como alguien que no tiene experiencia

E3: Estudiante aprendiz

E4: Alumnos de inglés

Como se muestra en el diálogo anterior, el análisis de lectura en el idioma inverso facilitó el uso del español durante la discusión y debate de los temas de contenido en clase y a la vez, activó la utilización de prácticas translingüistas para la negociación y co-construcción de significados.

Nótese que esas prácticas translingüistas no se limitaron a l@s alumn@s, sino que como instructora también participé en ellas para indicar legitimidad y pertenencia.

Uso de textos bilingües autogenerados

Las reflexiones electrónicas de l@s estudiantes, basadas en los textos asignados, se convirtieron en herramientas didácticas para la profundización de temas tratados en clase. El lenguaje de estas reflexiones—generadas en una plataforma de cursos en línea—se negoció el primer día de clase para que mostraran la comprensión de las lecturas en inglés y español. Un ejemplo es esta reflexión electrónica de una de las estudiantes durante la sesión seis, en la que se incluyen menciones de las lecturas de los textos de De Jong (2011) y Gomez, Freeman y Freeman (2005), ambos utilizados durante la clase sobre los modelos de programas bilingües en los EEUU:

Como dice de Jong en el capítulo 7, muchas veces no toman en cuenta la vida del estudiante. Por ejemplo, no ponen atención a su clase social, a la educación de sus padres, o a su competencia inicial en Inglés y en su lenguaje nativo. (Gomez) Freeman y Freeman dicen que la ausencia de contenido culturalmente relevante puede dictar el fracaso de nuestros estudiantes a causa de la incompatibilidad cultural,

Debido a que l@s estudiantes no podían leer todas las reflexiones electrónicas, imprimí algunas citas y las dispuse alrededor de la clase mientras que l@s estudiantes rotaban para discutir las en pareja.

Aunque no estaban incluidos en el plan curricular como textos oficiales, utilicé parte de las narrativas de un grupo de maestr@s locales experimentados bilingües como parte del material didáctico en clase (Caldas, 2017 para más información). Estas narrativas se eligieron para complementar los temas del curso y para mostrar la riqueza de las prácticas lingüísticas de l@s maestr@s bilingües. El siguiente texto es un ejemplo de las narrativas utilizadas en clase;

“Maestro, no podemos empezar el baile todavía, mi mamá no ha llegado.” Me di cuenta de que algo andaba mal. Pensé que a los padres se les había olvidado la hora del programa, pero tantos ausentes me pareció sospechoso... Esa tarde mis estudiantes de 3ro y 4to grado bailaron y cantaron decepcionados, a sabiendas de que sus padres se habían perdido la función. La secretaria dijo que como se han establecido las nuevas medidas de seguridad, a personas que no puedan mostrar identificación o credencial de Texas no se les cede el paso.

La narrativa anterior fue creada por un maestro bilingüe local (Caldas, 2017) y proporciona así un texto que no solamente representa un modelo de español, sino que también complementa al tema tratado en clase.

Por otro lado, también se utilizó textos que reflejaran las prácticas translingüistas de l@s estudiantes para darle legitimidad en clase. Por ejemplo, la siguiente narrativa se utilizó para examinar la historia de la educación bilingüe en los EEUU con énfasis en varios casos judiciales que conllevaron a la reforma o introducción de leyes educativas:

Ese caso de Westminster es the most crucial thing that could have happened to Mexican Americans; por ese caso estamos right here. Le dije a mis niños: “you know, I didn’t know about this, nobody taught me this.” You need to educate yourself. Pero los maestros around me didn’t think it was necessary. Ellos dicen: “you’re making them not like it here in the USA.” En cuarto grado estudiamos la historia de Texas and I told them: “you have to be really careful with the story of Texas, your sources.” I’m not afraid to tell them that books can be inaccurate pero mis colegas me decían: “why are you contradicting the textbooks?”

En esta narrativa, la maestra bilingüe describe su propia introducción del caso Westminster vs. Mendez en su clase de historia para cuarto grado usando el libro *Sylvia & Aki* (Conkling, 2011). La inclusión de este modelo multilingüe de escritura fue deliberada ya que refleja y valida las prácticas lingüísticas de l@s estudiantes utilizan en clase.

Edición Bilingüe de Escritura

Una de las críticas más frecuentes entre l@s futur@s maestr@s bilingües dentro de este programa de preparación fue la falta de retroalimentación lingüística en sus clases de desarrollo profesional. La tarea semanal que requería reflexiones electrónicas con un mínimo de 200 palabras se creó con el fin de crear un hábito de escritura y proveer retroalimentación concisa utilizando un vocabulario metalingüístico común, tal como concordancia de género y número, tipos de acento, transferencia de estructura gramatical, conjugación, cognados, entre otros. El uso de este lenguaje común durante la retroalimentación permitía a l@s estudiantes entender las áreas de la escritura que necesitaban atención dentro del enfoque de aproximación (Soltero et al., 2012).

Debido que cada retroalimentación semanal mostraba patrones gramaticales frecuentes que necesitaban atención, decidí crear dos compilaciones de las aproximaciones más frecuentes durante el semestre. Estas compilaciones consistían en oraciones proyectadas en clase y que l@s estudiantes debían identificar. El siguiente diálogo se desarrolló en clase durante el análisis de una de las oraciones la primera compilación: “debemos saber como el estudiante aprende dos idiomas:”

I: La primera, por ejemplo, ¿ven algo acá? (señalando a la proyección en la pantalla)

E1: ¿los acentos? (se escuchan a varios estudiantes diciendo ¡como!)

I: ¿Por qué?

E1: Porque es en relación a una pregunta.

E2: ¿Pero el acento está en la primera o en la última? (se escucha a varios estudiantes pronunciando “como” y a otros diciendo “no”) ¿So entonces “como” así en natural es en la primera y “como” en pregunta en la segunda?

E3: There is no acento.

I: Hay un “como” sin acento y hay un “como” con acento; ¿cuál es la diferencia entre esos “comos”?

E4: One is a question and the other one is a “like.”

En este ejemplo, l@s estudiantes utilizan sus conocimientos del uso del “how” y “like” para determinar si la palabra “como” lleva acento o no; es decir, crean un puente entre sus conocimientos metalingüísticos del español y el inglés.

Casos de la Vida Real: Juego de Roles

Aparte de promover diálogo entre l@s estudiantes y representar modelos de textos en español, las narrativas de maestr@s bilingües locales y experimentad@s anteriormente mencionadas se utilizaron como generadores de una serie de juego de roles llamados *Casos de la Vida Real*, en la que l@s estudiantes recreaban posibles resoluciones a los dilemas expuestos en cada “caso.” Estas actividades dramáticas improvisadas tuvieron como modelo el *Teatro Foro* de Augusto Boal (2000). Un ejemplo de los juegos de roles es el siguiente, en el que l@s estudiantes discuten el uso del lenguaje primario para el aprendizaje de contenidos:

E1: Nosotros pensamos que está bien que los estudiantes no mezclen sus idiomas porque pueden dañar el uno al otro, preferimos dejarlos separados.

E2: Recientemente han habido investigaciones que demuestran que el usar el primer idioma para aprender el segundo resulta de mucho beneficio. Ellos están transfiriendo su conocimiento para aprender un nuevo lenguaje. Es la razón que nosotras dejamos que los estudiantes usen su primer lenguaje.

E3: También el concepto de codeswitching ayuda su comprensión de los conceptos y de los temas que están aprendiendo. No hay investigación que... ¿funcione? (mira a E2 para validar la precisión de “funcione.”)

E2: (a E3) Demuestra.

Nótese en este ejemplo el empleo de un discurso académico de l@s estudiantes/actores y las negociaciones lingüísticas que utilizan sin romper personaje (para más detalles del desarrollo del juego de roles véase Caldas, 2019).

Muestras de Escritura en Español: Antoinette y Paola

Durante el primer semestre dentro de la secuencia de preparación profesional para maestr@s bilingües se requirió que l@s estudiantes escribieran reflexiones escritas en español sobre las lecturas semanales, los cuales—como ya se explicó anteriormente—eran principalmente en inglés. Estas reflexiones tenían el propósito de promover el desarrollo y recuperar la confianza en la escritura en español y tenía un mínimo de 300 palabras. Para esta sección examiné las muestras escritas del trabajo de dos estudiantes bilingües durante la semana dos y su ensayo final. En la semana dos, la clase debía responder a la siguiente pregunta: *¿Cuáles de los argumentos a favor o en contra del multilingüismo que se presentan en el capítulo 2 de De Jong (2011) y de Bialystok (2009) te convencen más?* La segunda muestra proviene del ensayo final en el cual l@s estudiantes responden a la pregunta: *¿Por qué los estudiantes inmigrantes en los EEUU corren el riesgo de perder su lengua materna? Da por lo menos dos razones por qué los educadores se deben preocupar por eso. Elabora algunas cosas que las escuelas y los maestros pueden hacer para prevenir la pérdida de la primera lengua.* Cabe mencionar que, a diferencia de las reflexiones escritas semanales, l@s estudiantes escribieron el ensayo final en clase y bajo restricciones de tiempo y materiales de consulta.

Las primeras dos muestras corresponden a Antoinette, una estudiante de origen anglosajón que estudió español como lengua extranjera. La escritura inicial de Antoinette muestra la transferencia de ciertas frases académicas adquiridas en inglés (“lengua nativa,”

“temas de clase”), (falsos) cognados (“ya,” “sujeto,” “proficiente”), una transferencia sintáctica bidireccional (“ambos los padres y el estudiante”) y un cambio de código dentro de la oración con el uso del marcador discursivo “so”, el cual es muy común entre individuos bilingües en EEUU (Lipski, 2005):

Un estudiante necesita poder hablar en su lengua nativa en casa con sus padres sobre un tema de clase si el estudiante ya no es completamente proficiente en inglés. So ambos los padres y el estudiante tratan hablar en una lengua que no es su primero, es más difícil de entender el sujeto. (Antoinette, muestra escrita 1, segunda semana).

Las estrategias empleadas por Antoinette demuestran que su alta competencia en el manejo del inglés crea un soporte en inteligibilidad del texto en español. Como se puede observar, el texto inicial está aún en las fases iniciales de la apropiación de un discurso académico. Por otro lado, durante el ensayo en el examen final, Antoinette muestra mayor confianza en el uso de la jerga académica adquirida en clase. Por ejemplo, es probable que los análisis en el idioma inverso dieron como resultado el uso correcto de la palabra “bilingüismo” en el siguiente texto en vez de la transferencia “bilingualismo,” la cual es frecuente por su cercanía a su versión en inglés. Cabe recalcar que los estudiantes estuvieron expuestos a la palabra “bilingüismo” de manera oral debido a la falta de modelos escritos;

Las ventajas cognitivas, académicas y económicas son hoy en día obvios en la educación bilingüe. El bilingüismo seguramente tiene sus ventajas cognitivas para el estudiante y para otra gente en el mundo. Aunque muchas personas argumentan que el monolingüismo es mejor porque no confusa el cerebro, esa excusa no es verdad. La investigación provee que el bilingüismo aumenta los efectos cognitivos en el estudiante de nuestra salón (Antoinette, muestra escrita 2, décimo cuarta semana).

Es claro que en la segunda muestra Antoinette continúa usando estrategias bilingües como la utilización de falso cognados como “seguramente,” aunque se puede notar que el uso de género femenino en “nuestra salón” quizás sea parte de la generalización de la regla de acentuación -ión. Antoinette también realiza una transferencia translingüista en el uso del verbo “confusa,” generalizando “confuse” en inglés con la conjugación de verbos con terminación -ar en español.

Las siguientes muestras son de Paola, una joven mexicanoamericana que estudió exclusivamente en escuelas angloparlantes. A pesar que en la muestra escrita de Paola se observa a primera vista un alto nivel de ininteligibilidad si se mide con estándares monolingües, se puede notar algunas estrategias: uso de cognado (“perfecta,” “próspero”), traducción literal (“como demasiado al mismo tiempo,” “segundo en importancia);

Si el niño empieza ir al escuela en los estado unidos y necesita aprender ingles unas padres quieren que perfecta esa lengua para ser prósperos. La lengua de la creencia toma segundo de importancia. Para los niños yo imagino que se siente dos lengua como demasiado al mismo tiempo. (segunda semana, reflexión electrónica).

Por el contexto se puede concluir que Paola usó la palabra “creencia” en vez de “crianza” debido a su aproximación fonética y a la falta de exposición a su versión escrita. Por otro lado, la falta de capitalización en “estados unidos,” la acentuación en “ingles” y el tiempo gramatical en “dos lengua,” aunque importantes, no afecta la comprensión del texto.

En el examen final se puede observar mayor confianza y fluidez de ideas en la muestra. Es claro que las conjugaciones del verbo “pierden” no coincide con la sintaxis de la oración, y que hay faltas de acentuación (“mas,” “esta”) y concordancia (“una pierde... perder ellos mismos”), sin embargo, estas no afectan la inteligibilidad del texto de manera significativa.

De perder la primer idioma, empiezas rápidamente a pierden mucho mas. Pierde parte de

su cultura cuando pierde el idioma en que hablas. Cuando una pierde la cultura se empieza a perder ellos mismos. Las piezas que formaron la persona se están deshaciendo y cuando pasa esto es cuando mal hechos empiezan. (examen final).

Se observa aún el uso de la traducción literal (“mal hechos” = *bad deeds*) como estrategia translingüista. Es interesante ver esta expresión en su ensayo final ya que esta es una frase comúnmente asociada con instituciones religiosas. Anteriormente, Paola expresó sus creencias religiosas en un par de sesiones a principios del semestre y probablemente hizo eco a su familiaridad con esa expresión al utilizarla en un diferente contexto. Aunque no presenta el mismo nivel de sofisticación léxica de Antoinette en el ensayo final, se ve un mayor grado de inteligibilidad y control del lenguaje en un nivel emergente.

Percepciones de l@s estudiantes

A pesar que la clase investigada no está diseñada como una clase de idiomas, l@s estudiantes notaron cómo el uso de español en clase se transponía de un discurso netamente social a un discurso profesional/académico durante sus reflexiones semanales y los grupos de enfoque. Por ejemplo, el uso de los juegos de roles en situaciones localizadas en las escuelas como herramienta pedagógica—el cual se estableció desde el inicio del semestre—hizo que l@s estudiantes se motivaran a prepararse de antemano no solo con argumentos sustentados con el material de clase, sino con el uso de un lenguaje y registro apropiado de una manera progresiva:

Si no sabía inglés una cierta palabra cómo decirla en español yo no quería decirla incorrectamente. So entonces tras estas *Casos de la Vida Real* se ha formalizado mi vocabulario más y lo he usado más. (grupo de enfoque 2).

Aquí es más de que de una manera es de estar preparados para ir al frente de la clase y hablar usando un discurso académico (grupo de enfoque 2).

La necesidad de preparación para la discusión en español de los textos en inglés hizo que algunos se motivaran usar la traducción de ciertas palabras o frases de antemano como estrategia bilingüe, ya sea de manera tradicional (diccionarios o traductores en internet):

Yo tuve que traducir porque a veces yo quería saber cómo se decía en español y yo sí lo traducira, especialmente cuando estábamos con los artículos en español (grupo de enfoque 1).

o haciendo inferencias entre los textos en inglés y el discurso en español modelado en clase durante la ponencia y/o las discusiones de clase posteriores:

Cuando leíamos ciertos textos miraba las palabras y; ¡oh, entonces yo puedo usar esa palabra para decir ciertas cosas! Yo lo agarraba cuando escuchaba a los demás platicar, cuando escuchaba las lecciones en español, entonces era cuando yo decía; ¡oh, así se dice desarrollo! (grupo de enfoque 1).

Se puede apreciar que aún cuando l@s estudiantes podían usar prácticas translingüistas sin ninguna consecuencia negativa, los estudiantes se mostraban motivados a aprender más español durante las lecturas de clases, las cuales estaban asignadas para leer fuera de clase. Es decir, l@s estudiantes se preparaban lingüísticamente fuera de clase para poder participar en las actividades de clase, no por miedo a repercusiones por no usar el español correctamente ya que podían utilizar todos sus recursos lingüísticos, sino por el deseo de estar preparados a participar en español.

El uso de pedagogías translingüistas en la clase no pasó desapercibido para Antoinette, quien describe la percepción de su desarrollo lingüístico desde su experiencia en la clase investigada y de cómo se imagina su propia instrucción en el futuro:

Como he visto en el programa bilingüe, los dos tipos de usos de idiomas son igualmente importantes para nuestro desarrollo como estudiantes bilingües; similar a la situación de nuestros estudiantes futuros quienes se beneficiarían de los dos usos. Yo he visto en mi experiencia que la implementación de los dos verdaderamente funciona. En poco tiempo la evidencia va a subrayar que hecho que el *codeswitching* ayuda a las habilidades lingüísticas en vez de bajarlas. (reflexión escrita, sesión 11)

Después del análisis y discusión referente a la investigación de Flores y Schissel (2014) sobre el bilingüismo dinámico y al doble monolingüismo, Antoinette concluye que, como beneficiaria directa del soporte de su competencia en español dentro de un espacio translingüista, estas también beneficiarían a sus futur@s estudiantes bilingües. Asimismo, la estudiante predice que, en el futuro, las investigaciones sobre las prácticas translingüistas (que ella y otros llamaban *academic codeswitching*) corroborarán su propia experiencia el desarrollo de sus competencias en español. De la misma manera, Paola subraya que las prácticas translingüistas ayudan a crear conexiones entre los idiomas, especialmente en estudiantes mayores, quienes tienen el potencial de demostrar habilidades metalingüísticas más desarrolladas:

La separación no beneficiaría en los últimos grados porque en esos momentos hay que enfocar más en la conexión del un lenguaje al otro porque aquí es donde se queda la información. De hablar en los grupos del debate me gusta que todos estábamos de acuerdo de que el doble monolingüismo no es terrible. Solamente nos da la oportunidad de tener éxito en los dos idiomas (reflexión escrita, sesión 11).

Como se aprecia en esta reflexión, Paola—y vari@s de sus compañer@s—coinciden en los beneficios del desarrollo de idiomas por separado. Después de sopesar sus experiencias de aprendizaje de español y la investigación en mano, tanto como Antoinette como Paola resuelven abrazar las tensiones y diferencias de ambos enfoques con la finalidad de alcanzar sus metas educativas.

Discusión y conclusión

Los programas de preparación bilingüe en los EEUU tienen el potencial de proveer modelos educativos que promuevan la pluralidad lingüística (Kroskity, 2010; de Jong, 2011) mediante sus propias prácticas, políticas y pedagogías. Hay una urgencia de medidas tangibles para poder preparar lingüísticamente a futuros maestr@s bilingües, especialmente a aquellos que hablan español como lengua hereditaria debido a la posible internalización de discursos negativos concerniente a su propia percepción de insuficiencia en el dominio del español (Ek et al., 2013; Guerrero y Guerrero, 2013; Guerrero, 2008). Esta auto-investigación pedagógica (Cochran-Smith y Lytle, 2009) me permitió explorar los resultados de mis observaciones sobre las prácticas bilingües latentes, pero aún inexploradas y desaprovechadas. El espacio translingüista creado en clase se convirtió en un laboratorio donde el alumnado pudo interactuar, negociar y crear estrategias de manera flexible e intencional, utilizando prácticas lingüísticas normalmente rechazadas en espacios universitarios y profesionales. Las estrategias pedagógicas requirieron una negociación de clase en la que el alumnado se convertía en un legislador lingüístico: l@s participantes utilizaron los temas presentados por medio de textos en inglés para poder desarrollar discusiones en español (o en ambos idiomas) y utilizar esos argumentos para participar en los juegos de roles. Además, l@s estudiantes pudieron desarrollar sus habilidades metalingüísticas utilizando un vocabulario común y preciso para la auto/co-edición de textos desde un enfoque de aproximación (Soltero et al., 2012). El uso de textos bilingües autogenerados, aparte de ser utilizados para las discusiones y juegos de roles, afirmaba las

prácticas translingüistas de la clase, afirmando su validez y legitimándola como lenguaje de instrucción.

Asimismo, el enfoque de aproximación como marco analítico de los textos creados por Antoinette y Paola muestra una evolución inicial en el discurso académico en español, quienes muestran sofisticación léxica, mayor comprensibilidad en la transferencia sintáctica y mayor dominio de temas vinculados con la educación bilingüe. Este desarrollo emergente muestra el uso progresivo de un registro profesional en español, el cual resulta en una mayor confianza en las identidades bilingües y profesionales del alumnado. Asimismo, l@s estudiantes mostraron una preparación previa a la clase y una atención precisa al lenguaje de clase, demostrando así la voluntad de ser autónomos y responsables de ampliar sus repertorios lingüísticos. Los testimonios de Antoinette y Paola sobre sus percepciones de sus competencias en español indican que hubo un efecto positivo de la pedagogía de clase de tal manera que considerarían utilizarlas en sus futuras aulas bilingües ya que experimentaron sus beneficios de primera mano. La clase se reafirmó en el futuro uso de políticas lingüísticas ascendentes similares a los utilizados en esta investigación; es decir, l@s participantes de este estudio tiene la predisposición de crear un espacio translingüista en sus futuros salones de clase para el aprendizaje de lenguaje y contenido y la afirmación cultural de sus estudiantes y a la vez, proveer espacios para la instrucción focalizada e intencional de español para la expansión de sus repertorios lingüísticos. La conciliación entre el uso del translingüismo y la separación de idiomas se basa en el deseo de interrumpir la reproducción de trayectorias educativas sustractivas de l@s participantes que derivó en perspectiva negativa de sus propias identidades bilingües. Mientras la identidad bilingüe de l@s estudiantes se afianzaba al avanzar las sesiones, el afán de desarrollar el registro académico en español se hacía más visible. La traducción e investigación voluntaria de términos y palabras en español antes de clase demuestra el deseo de utilizar el español en contextos educativos de manera precisa.

Las prácticas pedagógicas mostradas en este estudio tienen el potencial ser un modelo efectivo de instrucción tanto de contenidos como de lenguaje para los programas de preparación para maestr@s bilingües y en las escuelas que cuentan con programas duales de una o dos vías o inmersión. Es importante resaltar, sin embargo, que la efectividad de este modelo se basa en una previa examinación de las trayectorias educativas de l@s estudiantes puestos en un contexto sociopolítico y cultural, la exploración de las necesidades de l@s estudiantes y la adopción de perspectiva positiva de la riqueza lingüística que l@s estudiantes practican y que usualmente son desaprovechadas. Este trabajo responde al llamado de una coexistencia ideológica que nos desafía a enseñar los códigos de poder de tal manera que l@s estudiantes siempre cuestionen y transformen sus contextos. Esto es crucial para la preparación de futuros maestr@s bilingües debido al decreciente número de candidat@s bilingües y a la baja tasa de aprobación en el examen de certificación de competencia en español en Tejas, la cual llega al 58% (Arroyo-Romano, 2016). Esto resulta en la escasez de personal docente en los programas bilingües y, en consecuencia, la dificultad de implementar el trabajo transformativo y crítico que se necesita inculcarse en los programas de preparación (Cervantes-Soon, Dorner, Palmer, Heiman, Schwerdtfeger y Choi, 2017; Valenzuela, 2016). Es urgente también que los instructores dentro de los programas de entrenamiento para maestr@s bilingües incorporen en clase el tipo de pedagogías y políticas lingüísticas de tal manera que el tipo de multilingüismo que desean promover se convierta en praxis que puedan implementar en sus futuras escuelas, en vez de ser parte de una retórica aspiracional.

Bibliografía

- Arroyo-Romano, J. E. (2016). Bilingual education candidates' challenges meeting the Spanish language/bilingual certification exam and the impact on teacher shortages in the state of Texas, USA. *Journal of Latinos and Education*, 8(4), 275-286.
- Caldas, B. (2017). Shifting discourses in teacher education: Performing the advocate bilingual teacher. *Arts Education Policy Review*, 118(4), 190-201.
- Caldas, B. (2019). "More meaningful to do it than just reading it:" Rehearsing praxis among Mexican-American/Latinx pre-service teachers. *Teaching Education*, 29(4), 370-382.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and cognition*, 12(1), 3-11.
- Boal, A. (2000). *Theater of the oppressed*. London: Pluto.
- Cervantes-Soon, C. G., Dorner, L., Palmer, D., Heiman, D., Schwerdtfeger, R., & Choi, J. (2017). Combating inequalities in two-way language immersion programs: Toward critical consciousness in bilingual education spaces. *Review of Research in Education*, 41(1), 403-427.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Conkling, W. (2011). *Sylvia & Aki*. Berkeley: Tricycle Press.
- Darder, A. (2011). *A dissident voice: Essays on culture, pedagogy, and power*. New York: Peter Lang.
- de Jong, E. (2011). *Foundations for multilingualism in education: From principles to practice*. Philadelphia: Caslon Pub.
- Ek, L., Sánchez, P., & Quijada, P. (2013). Linguistic violence, insecurity, and work: Language ideologies of Latina/o bilingual teacher candidates in Texas. *International Multilingual Research Journal*, 7(3), 197-219.
- Flores, N., & Schissel, J. L. (2014). Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 454-479.
- Garcia, O. (2009). Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name?. *TESOL Quarterly*, 43(2), 322-326.
- García O., & Wei L. (2014) Translanguaging and Education. In: *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, London.

- Glesne, C. (2013). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Vancouver, B.C: Langara College.
- Gomez, L., Freeman, D., & Freeman, Y. (2005). Dual language education: A promising 50-50 model. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 145-164.
- Guerrero, M. D., & Guerrero, M. C. (2008). El (sub)desarrollo del español académico entre los maestros bilingües: ¿Una cuestión de poder?. *Journal of Latinos and Education*, 8(1), 55-66.
- Guerrero, M. D., & Guerrero, M. C. (2013). El discurso del español académico en una zona fronteriza: Un caso de colonización benevolente. *Journal of Latinos and Education*, 12(4), 239-253.
- Hasson, D. J. (2006). Bilingual language use in Hispanic young adults: Did elementary bilingual programs help?. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 45-64.
- Hornberger, N. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. (2004). The Continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 155-171.
- Hornberger, N. (2006). Frameworks and models in language policy and planning. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 24–41). Malden, MA: Blackwell.
- Howard, G. (2006). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial school*. New York: Teachers College Press.
- Kroskrity, P. (2010). Language ideologies: Evolving perspectives. In J. Östman, J. Verschueren, & J. Jaspers (Eds.), *Society and language use* (pp. 192-211). Herndon, VA: John Benjamins Publishing Company.
- Lipski, J. (2005). Code switching or borrowing? No sé so no puedo decir, you know. In L. Sayahi & M. Westmoreland (Eds.), *Selected proceedings of the second workshop on Spanish sociolinguistics* (pp. 1-15). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA; Sage.
- Pavlenko, A. (2003). "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 251-68.
- Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only worldwide or language ecology? *TESOL Quarterly*, 30(3), 429–452.

- Said-Mohand, A. (2005). La enseñanza del discurso académico a estudiantes bilingües en los Estados Unidos: Reflexión y estado de la cuestión. *Bilingual Research Journal*, 29(3), 699-710.
- Soltero-Gonzalez, L., K. Escamilla, & Hopewell, S. (2012). Changing teachers' perceptions about the writing abilities of emerging bilingual students: Towards a holistic bilingual perspective on writing assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(1), 71-94.
- Sutterby, J. A., Ayala, J., & Murillo, S. (2005). El Sendero torcido al español [The twisted path to Spanish]: The development of bilingual teachers' Spanish-language proficiency. *Bilingual Research Journal*, 29(2), 435-452.
- Valenzuela, A. (2016). *Growing critically conscious teachers: A social justice curriculum for educators of Latino/a youth*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43(5), 1222-1235.