



Enseñando en español: Experiencia, formación y recursos lingüísticos del profesorado bilingüe

David Nieto, PhD
Northern Illinois University

Abstract/Resumen

El presente artículo examina las percepciones y experiencias académicas y profesionales de docentes bilingües, español-inglés, para determinar las necesidades formativas y materiales de los programas y el profesorado bilingüe en los Estados Unidos. El autor analiza de modo cualitativo un estudio de caso interpretativo basado en la participación y las reflexiones de 25 maestras y maestros bilingües en un taller que tuvo lugar en su distrito a lo largo de un año escolar. Los resultados señalan una creciente concientización de las y los maestros bilingües sobre los efectos nocivos del purismo lingüístico. Sin embargo, también ponen de manifiesto las huellas del cuestionamiento de su competencia lingüística en su autopercepción como modelos lingüísticos y la necesidad de establecer mecanismos para reforzar su confianza. Además, este estudio revela necesidades formativas y de recursos didácticos en los programas bilingües. El autor concluye enfatizando la necesidad de reconocer el papel y la riqueza de la variedad lingüística de las/os docentes bilingües como paso esencial para elevar el estatus de la educación bilingüe en español en los Estados Unidos.

Keywords: Teacher preparation, bilingual education, Spanish in the U.S.

Hablar de competencia lingüística en un contexto educativo siempre supone una tarea intimidante, particularmente para las/os maestras/os que enseñan en dos idiomas. Si, además, los idiomas son el inglés y el español en el contexto de los Estados Unidos, la cuestión es doblemente comprometida. El papel que juega el español como lengua común en gran parte de los Estados Unidos, junto a la percepción de amenaza del dominio lingüístico del inglés, tiene como resultado el que se juzgue como problemático tanto el uso como la enseñanza del español (García, 2014). Ese juicio peyorativo llega de igual manera desde los que, parapetados tras una defensa a ultranza de la norma académica y ataviados con una concepción ideológica basada en la pureza del estándar, estiman como alteración no válida cualquier variedad lingüística regional o sociocultural que no se ajuste estrictamente a la interpretación de dicha norma (Leeman, 2018; Martínez et al., 2015).

Por la condición de las/os maestras/os bilingües como modelos lingüísticos para sus estudiantes, es importante que en sus clases se centre tanta atención en el dominio de contenido como en los usos del lenguaje propios del contexto escolar en ambos idiomas (Aquino-Sterling y Rodríguez-Valls, 2016). De hecho, Escamilla et al. (2014) enfatizan la necesidad de enseñar de manera explícita las conexiones lingüísticas y las particularidades del aprendizaje de la lectoescritura en ambos idiomas, la comparación visual directa de una lengua con otra, la conciencia y el conocimiento metalingüístico y el uso estratégico y flexible de la lengua para maximizar el aprendizaje conjunto de la lectoescritura tanto en español como en inglés. De modo que el conocimiento de los aspectos formales de cada lengua y sus patrones discursivos es esencial para fomentar las transferencias lingüísticas y maximizar el aprendizaje tanto de contenido como de lenguaje en un contexto bilingüe (Grosjean, 1998; Wong-Fillmore y Snow, 2000).

Ahora, si bien es innegable que cierto nivel de sofisticación en el dominio de las configuraciones lingüísticas consideradas normativas del español (y del inglés también, por supuesto) es básico para una instrucción bilingüe de calidad, es igualmente sustancial prestar atención a la calidad y el contexto de la instrucción con la que se ponen de manifiesto dichas configuraciones para facilitar el aprendizaje de las/os estudiantes no en uno, sino en dos idiomas (Calderón, et al., 2011; Peyton, 2015). Ambos conceptos están íntimamente relacionados, en cuanto que es más factible promover una instrucción de calidad cuando esta se asienta sobre una base sólida de confianza en las habilidades propias de la elaboración lingüística y del contenido. Dicha confianza se refuerza (o se mina) en las estructuras sociales y educativas y el valor que asignan a los recursos lingüísticos y culturales que las/os maestras/os y sus estudiantes traen consigo desde sus lugares de origen, desde sus hogares y desde su tradición sociocultural. El caso es que, en gran medida, en el contexto social y educativo de los Estados Unidos, las variedades lingüísticas de las/os latinas/os siguen siendo consideradas inadecuadas y deficientes tanto en inglés como en español (Flores y Rosa, 2015). Esta percepción deficitaria generalizada puede fomentar contradicciones en las prácticas de las/os maestras/os bilingües, que por un lado creen en las fortalezas de la educación bilingüe, y, por otro lado, quedan atrapadas/os en una dinámica que cuestiona también la validez y el rigor de la lengua en la que enseñan (Martínez, et al., 2015; Palmer y Martínez, 2016).

Estas cuestiones sobre las experiencias y competencias lingüísticas, la preparación y los recursos de las y los docentes bilingües son especialmente significativas en un entorno donde los programas bilingües duales, aquellos que tienen como objetivo el desarrollo del bilingüismo y la bilingüidad, están creciendo de forma exponencial (Maxwell, 2012). Si a este hecho le añadimos la escasez de maestras/os en general y de maestras/os bilingües y de educación dual en particular (Sutcher, et al., 2015), resulta indispensable reconsiderar las estrategias de captación, preparación y formación continua de las/os educadoras/es bilingües para asegurar su acceso, permanencia y éxito en la docencia. Para ello, necesitamos entender no solo qué piensan las/os maestras/os bilingües sobre el uso y aprendizaje de la lengua, sino también su identidad como persona bilingüe, la

confianza relativa que expresan en sus propias capacidades lingüísticas en inglés y español, el valor que asignan a sus experiencias y capacitación profesional, y sus necesidades formativas y materiales en un contexto que es claramente dominado por la supremacía del inglés.

El presente artículo, utilizando un estudio de casos interpretativo (Yin, 2014) como estrategia, aborda el análisis de las experiencias académicas de las/os maestras/os bilingües, sus usos y necesidades lingüísticas en español en un contexto educativo bilingüe y la confianza en su preparación como modelos lingüísticos apropiados a dicho contexto. Además, este estudio presenta una reflexión sobre la relevancia de la educación en español, su presencia, papel y consideración en las escuelas de los Estados Unidos a través de las experiencias y deliberaciones de veinticinco maestras y maestros durante su participación en un taller de formación profesional centrado en el uso pedagógico del español.

Primeramente, comparto los resultados de una serie de estudios anteriores que se centraron en la preparación y el uso del español de las/os maestras/os bilingües en los Estados Unidos. Seguidamente, describo la contraposición del concepto de purismo con el dinamismo de las prácticas lingüísticas o translenguaje (García, 2009) como marco teórico para situar el análisis de las percepciones, ideas y opiniones de las y los participantes en esta investigación. Después, describo el método utilizado para el presente estudio, los resultados de este y concluyo con una discusión crítica sobre los mecanismos ideológicos en la preparación y capacitación profesional de las/os maestras/os bilingües y el contexto en el que nuestras/os maestras/os bilingües ejercen su profesión y elevan no solamente el aprendizaje de sus estudiantes, sino la calidad y prestigio del bilingüismo.

Preparación académica, pedagógica y lingüística de los maestros bilingües en Estados Unidos

Diversos estudios llevados a cabo durante los años 80 ya predecían la más que posible escasez de maestros bilingües. Estos estudios ponían de manifiesto la falta de programas que se enfocaran en una preparación holística de las/os maestras/os basada en las necesidades académicas y lingüísticas de las y los estudiantes bilingües (Burnett, 1979; Díaz-Rico y Smith, 1994; Macías, 1989). Esta falta de programas es en parte resultado de la concepción de la educación bilingüe como educación compensatoria en los Estados Unidos y el esfuerzo para reforzar el uso exclusivo del inglés (Guerrero, 2003; Katz, 2004). La educación bilingüe, las y los estudiantes y sus maestras/os han sido objeto de una visión deficitaria que los contemplaba como adicionales y hasta innecesarios (Guerrero, 1998; Flores y García, 2017).

Estudios previos se han centrado en documentar el nivel de dominio del español de las/os maestras/os de español destacando, por un lado, el nivel de competencia lingüística (Guerrero, 1998; Guerrero y Guerrero, 2009) y, por otro, los efectos de dicha capacidad en la instrucción de las materias escolares (Aquino-Sterling, 2016; Aquino-Sterling y Rodríguez-Valls, 2016). La paridad en la calidad educativa, inglés-español, es una necesidad clara, especialmente en contextos duales donde se enseña y se aprende en dos lenguas y donde generalmente el inglés adquiere una mayor relevancia (Guerrero, 2003).

Guerrero (2003) denuncia las lagunas en la preparación de las/os maestras/os bilingües y las carencias que genera en cuanto al rigor lingüístico con el que trabajan. Diversos estudios señalan que la gran mayoría de maestras/os bilingües no recibieron una preparación sustancial sobre cómo enseñar en español y las competencias lingüísticas en español durante sus programas de preparación en instituciones de educación superior (Guerrero, 2003; Aquino-Sterling y Rodríguez Valls, 2016). Quizá sea en parte debido a esta falta de preparación que Briceño et al. (2018) encontraron que un grupo de candidatas/os a maestras/os, hablantes de español, cuestionaban la validez y corrección de

su lengua. Además, la concepción dicotómica entre lenguaje académico y social contribuye a una falsa categorización entre lo correcto y lo vulgar y genera la sensación, especialmente entre las/os hablantes de herencia, de que su léxico no tiene validez ni rigor (Guerrero, 2003; Musanti, 2014).

Otro aspecto a considerar en la preparación de las/os maestras/os bilingües son los requisitos que los maestros deben cumplir para obtener una licencia como educador/a bilingüe. Solo 25 estados expiden una credencial bilingüe (Boyle et al., 2015). Y aunque existe una gran variación en los requisitos de cada estado, en general, las/os maestras/os bilingües, además de cumplir las condiciones de contenido para los grados necesarios, deben demostrar sus competencias lingüísticas obteniendo una calificación satisfactoria en un examen en la lengua en la que pretenden certificarse (Boyle et al., 2015). Este examen de idiomas generalmente tiene componentes escrito y oral y está precisamente basado en estándares que se utilizan en el aprendizaje de lenguas extranjeras, mientras que el dominio del inglés se mide mediante exámenes de contenido y fundamentos sobre el aprendizaje de la lectura y escritura. Es más, Aquino-Sterling y Rodríguez-Valls (2016) argumentan que los programas de formación del profesorado bilingüe no deben confiar exclusivamente en los estándares estatales de competencias lingüísticas para desarrollar capacidades específicas en la enseñanza y el aprendizaje del español porque dichas capacidades son insuficientes para cubrir las necesidades de programas bilingües duales donde se enseña contenido en dos idiomas. Es decir, no sería suficiente asegurarse de que nuestras/os maestras/os hayan participado en clases de español como lengua extranjera hasta niveles superiores, sino que otro tipo de conocimientos sobre el desarrollo lingüístico y el aprendizaje de la escritura y lectura son necesarios para formar maestras/os competentes. Palmer y Martínez (2013) argumentan que la preparación de las y los docentes bilingües debe incluir un entendimiento más amplio de las prácticas lingüísticas bilingües y de las dinámicas de poder en el contexto de las clases y los programas bilingües.

Definitivamente, la preparación adecuada de maestras/os bilingües no es solamente una cuestión de requerir ciertos cursos en la lengua en la que uno debe enseñar. Bartolomé y Alfaro (2017) enfatizan que tan o más importante que las habilidades lingüísticas, las/os maestras/os bilingües deben desarrollar su conciencia ideológica. Este proceso de concientización implica que las/os maestras/os interroguen y se percaten de la naturaleza ideológica de sus prácticas y premisas educativas que continúan estigmatizando a aquellos/as estudiantes que no pertenecen al grupo socioeconómico y étnico dominante (Bartolomé, 2004). Rodríguez-Mojica y Briceño (2019) enfatizan la importancia del desarrollo de la conciencia crítica en el proceso de formación de las/os maestras/os para combatir las creencias deficitarias sobre la bilingüidad que estas/os han internalizado.

En este sentido, Flores et al. (2004) argumentan que las/os maestras/os bilingües se reconocen como modelos culturales y lingüísticos para sus estudiantes bilingües. Muchas/os de ellas/os han vivido situaciones similares a sus estudiantes y se han encontrado en los mismos lugares tratando de desarrollar y utilizar sus recursos en dos idiomas. Es por ello, que, al reconocer los efectos de la discriminación en sus estudiantes, ponen un mayor empeño en servir como educadoras/es. Además, Flores et al. (2011) aseguran que las/os maestras/os bilingües están altamente cualificadas/os tanto a nivel pedagógico como en los aspectos socioemocionales e integradores de las/os estudiantes y creen en su propia eficacia como educadoras/es.

La mayoría de las investigaciones anteriores se han centrado en las/os candidatas/os a docentes bilingües y en su preparación. Un número significativamente menor de estudios examina estas cuestiones desde la perspectiva de las/os docentes en ejercicio. LaChance (2017) describe la complejidad pedagógica que enfrentan las/os maestras/os en el desarrollo simultáneo de la bilingüidad y el contenido en dos idiomas. Además, detalla cuatro consideraciones para que las/os docentes incluyeran competencias gramaticales en inglés y español: a) familiaridad con la relación entre los idiomas y el contenido; b) la importancia de la exposición a un riguroso lenguaje

académico; c) respeto por los indicadores socioculturales en la comunicación; y d) considerar los patrones discursivos y de escritura. En cuanto a las creencias lingüísticas de las/os maestras/os bilingües, Martínez et al. (2015) encontraron ciertas contradicciones en sus disposiciones ideológicas. Aunque las y los docentes adoptaban conceptos que podrían asociarse con una ideología purista de la lengua, tal como la separación estricta de idiomas, a su vez encarnaban una posición de promoción del bilingüismo, protección y sublimación del español frente a la hegemonía del inglés.

Briceno (2018) destaca que el origen lingüístico y la ideología sobre la lengua de las/os maestras/os tiene una importante influencia en las prácticas y la didáctica que emplean en sus clases en programas duales bilingües. Flores (2001) señala que las experiencias formativas previas de las/os maestras/os son fundamentales tanto en sus creencias como en sus prácticas. Por todo ello, es trascendental identificar las experiencias en el aprendizaje y el uso del español de las maestras/os bilingües, las reflexiones de dichas/os maestras/os sobre su uso de español y las carencias y necesidades que perciben en el contexto escolar de los Estados Unidos en referencia a los programas bilingües donde trabajan.

Marco conceptual: Ideología del purismo y el dinamismo lingüístico

Con la intención de situar las reflexiones y actitudes de las/os maestras/os para con sus experiencias y usos lingüísticos, a continuación describo las bases conceptuales del purismo lingüístico en el mundo hispánico. El purismo entiende únicamente como legítima la lengua que se ciñe a las normas dictadas por las autoridades académicas. En el caso del español, a las dictadas por las Academias de la Lengua Española. Además, en su versión más extrema, perciben cualquier variación diafásica, diastrática diatópica, e incluso histórica (Coseriu, 1987), como corrupción o degradación de la norma estándar del idioma (Morera, 2017).

Tradicionalmente, el purismo se ha reproducido de manera acrítica en las instituciones educativas, asociado al concepto de lenguaje académico. Dávila (2016) define esta adopción del purismo en el seno educativo como ideología de la lengua estándar (SLI, por sus siglas en inglés). Desde esta posición ideológica, se atribuye a dicha variedad estándar, o académica, una mayor claridad y precisión lingüística y un mayor valor cultural. Además, con relación al español, esta variedad se percibe como la manifestación lingüística de los grandes autores literarios de la historia (Ávila, 2001). Es decir, la lengua se entiende como reproducción fidedigna de las reglas y normas contenidas en el diccionario o compendio gramatical que son establecidas por unas determinadas autoridades académicas. Y es por ello que la diseminación del concepto purista de la lengua está íntimamente ligada al concepto de lenguaje académico como modelo superior de comunicación del conocimiento.

Quizá una de las mayores incongruencias del purismo lingüístico es que confunde el concepto de corrección idiomática, que está estrechamente ligado a la adecuación de ciertos patrones fónicos, morfosintácticos y léxicos a un registro lingüístico en particular, con circunstancias que tienen que ver con el prestigio sociocultural y la posición político-económica de un grupo de hablantes, es decir, de aquellos que ostentan un mayor grado de poder. Lo paradójico de esta posición es que, aunque argumenta defender la pureza y riqueza de la lengua, en realidad, como asevera Morera (2017), “negando espuriamente legitimidad a posibilidades fónicas, gramaticales y léxicas que son impecables se empobrece enormemente la riqueza expresiva del idioma” (p. 138).

En oposición a esta ideología del purismo lingüístico, surge una corriente que reconoce toda manifestación idiomática como una necesidad de expresión semántica, individual o colectiva, y

como representación de la identidad sociocultural y el sentimiento del individuo o pueblo que las genera (Freire y Macedo, 1987; Morera, 2017). De esta manera, toda variedad lingüística conlleva un sistema de funciones formales y semánticas, basadas tanto en normas intuitivas como en el contexto sociocultural que fundamenta dicha expresión lingüística. Estas normas y contextos pueden ser compartidos, o no, lo que hace diferentes expresiones lingüísticas más o menos inteligibles entre sí. Por lo tanto, una determinada realidad política y sociocultural es determinante en los usos lingüísticos (Freire y Macedo, 1987).

Siguiendo este argumento, García (2009) expande el concepto de translenguaje, originalmente “trawsieithu” en gales (Williams, 1994). Este concepto ilumina la verdadera naturaleza dinámica de las prácticas lingüísticas de todo hablante, y, en particular, pone en relieve las prácticas translingüísticas propias de las personas bilingües. Estas prácticas lingüísticas híbridas, como las describen Palmer y Martínez (2013), están basadas en el contexto y la exposición del hablante a determinados usos y variedades lingüísticas en sus hogares y comunidades.

Estos dos conceptos, purismo lingüístico y translenguaje, son tomados como base teórica en el presente estudio a la hora de examinar el pensamiento y las actitudes de las/os docentes con respecto a su propia identidad y práctica lingüística en el ejercicio de su labor educativa. Ello nos ayudará a establecer que marco de referencia tienen dichas/os docentes con respecto a su propia experiencia, formación y labor educativa.

Método

En la presente investigación se utilizó un diseño cualitativo, en concreto un estudio de casos interpretativo (Yin, 2014). El caso está compuesto por el grupo de maestras/os bilingües (español-inglés) de un distrito escolar. Aunque utilizar un único caso limita la capacidad de generalización de los hallazgos del presente estudio, este caso, de diseño integrado (Yin, 1989), permite contrastar las diferentes ideologías y experiencias de cada docente. Las siguientes preguntas sirven como guía orientativa del presente estudio:

1. ¿Cuáles han sido las experiencias académicas en el uso y aprendizaje del español de los/as maestros/as y cómo contribuyeron a su confianza como maestra/o bilingüe?
2. ¿Qué usos o variedades lingüísticas perciben las/os maestros como necesarios para enseñar en programas bilingües de manera efectiva?
3. ¿Qué aspectos de la preparación, recursos y materiales son de mayor necesidad para las/os maestras/os bilingües?

A continuación, describo el contexto, las/os participantes, y la estrategia de recolección de datos y análisis llevados a cabo.

Contexto y Participantes

Esta investigación tuvo lugar en un distrito escolar cerca del área urbana de la ciudad de Chicago en el centro de los Estados Unidos. El distrito está compuesto por cinco escuelas que sirven a un número aproximado de tres mil estudiantes desde educación infantil (kindergarten) hasta el octavo grado. El ochenta y cuatro por ciento del cuerpo estudiantil es clasificado como Latina/o, el setenta y cuatro por ciento recibe ayudas de comedor y el treinta y cinco por ciento son estudiantes bilingües, en su gran mayoría de lengua hispana. La mayoría de las familias de las/os estudiantes son de clase trabajadora, empleados en fábricas y negocios que se encuentran en el área.

Un total de cuarenta y dos maestras/os bilingües (español-inglés) y seis maestras/os de inglés como segunda lengua, que son bilingües también, trabajan para el distrito. En este estudio participaron las/os veinticinco maestras/os que trabajan en el programa de vía única, *one-way dual language program*, del distrito, cuyo objetivo es que los estudiantes aprendan a leer y escribir en inglés y en español.

Este grupo de veinticinco maestras/os bilingües participaron en un plan de formación profesional que consistía en cuatro talleres de un día a lo largo del año escolar. Dentro de este grupo, el nivel de experiencia docente variaba desde 4 a 26 años, siendo doce, los años de experiencia media del grupo. Veintidós eran maestras y tres maestros. Tres se definieron como hablantes de español como lengua extranjera y veintidós como hablantes de herencia. Entre estos veintidós hablantes de herencia, dos indicaron que habían aprendido y estudiado español como primera lengua, en Puerto Rico y España, y habían aprendido inglés después, y el resto indicaron que habían estado expuestos al español e inglés de manera simultánea, pero su formación escolar había sido únicamente en inglés.

Los talleres se impartieron completamente en español y los tres primeros incluían conceptos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos del español y sus implicaciones para la enseñanza de la lectoescritura, haciendo mención explícita a las conexiones con la lengua inglesa cuando era apropiado. También se incluyó una sección sobre género, discurso y análisis de texto en español. Esta experiencia de formación profesional tenía dos objetivos principales: a) aumentar los conocimientos y la confianza de los maestros en el uso del español que utilizan a diario en sus salones; y b) contribuir a identificar estrategias que faciliten la enseñanza en español.

El proyecto final de este plan de formación profesional consistía en la preparación y presentación en grupo de una lección elegida libremente dentro de las unidades bilingües del distrito. El autor del presente artículo actuó como participante-observador durante todo el proceso, habiendo diseñado y sirviendo como facilitador en dichos talleres de formación profesional.

Recolección y análisis de datos

Las notas de campo tomadas durante los distintos talleres –un total de cuatro días, las presentaciones de las/os maestras/os, 9 en total, y un cuestionario final sirvieron como fuente de datos para esta investigación. Las notas de campo incluían comentarios y preguntas de las/os maestras/os al contenido del taller y fueron organizadas prestando atención a los temas que las/os maestras/os encontraron de mayor relevancia y dificultad y aquellos que generaron una mayor polémica o discusión durante las distintas sesiones. Estas notas también incluyen las discusiones y comentarios que surgieron durante las presentaciones.

Las presentaciones, completamente en español, se enfocaron no solamente en el contenido, sino en los aspectos lingüísticos que requería el aprendizaje de dicho contenido y que habíamos estudiado durante los talleres. Las/os maestras/os fueron grabados en video mientras presentaban las lecciones a sus colegas. Un total de nueve videos fueron grabados. Dichos videos serían más tarde compartidos con ellas/os para que expresaran sus opiniones y formularan objetivos sobre su propia formación continua en español.

Finalmente, el cuestionario incluía preguntas sobre el aprendizaje y experiencia en español de cada docente, las áreas que habían encontrado más útiles y complejas del taller, los recursos disponibles en español y sus opiniones sobre la importancia del español en la escuela. Estas tres fuentes de datos sirvieron como fuente de triangulación, comparando los resultados entre ellos, para validar o invalidar las diferentes conclusiones del análisis.

Los datos fueron codificados en un primer ciclo de manera inductiva y holística para hallar aspectos comunes y explicativos en los datos (Dey, 1993; Yin, 2014). En un segundo ciclo, con la intención de refinar los códigos iniciales, procedí a una nueva codificación sirviéndome de la fórmula de identificación de patrones (Miles et al., 2014) para determinar los más preponderantes e identificar los valores, experiencias, actitudes y creencias de las y los participantes en cuanto al uso y los recursos en español. Una vez categorizados, en un tercer ciclo, siguiendo el modelo analítico de reducción de datos propuesto por Saldaña (2016), procedí a establecer relaciones, seleccionar y agrupar códigos con la finalidad de identificar temas que fui enmarcando en el contexto de las preguntas de investigación.

Los hallazgos preliminares fueron presentados al grupo de maestras/os y sus reacciones fueron tomadas a la hora de confirmar o descartar la lista final de resultados. Es importante destacar que este estudio, siendo un único caso, no tiene como objetivo la posible generalización de sus resultados ya que entre sus limitaciones se puede destacar el reducido contexto al que pertenece. Sin embargo, me parece revelador en cuanto a los patrones identificados y el hecho de que las características de las/os participantes pueden considerarse similares a una mayoría de maestras/os bilingües y su contexto en Estados Unidos. A continuación, detallo los resultados del análisis de estos datos.

Resultados

He agrupado los resultados en tres temas que se corresponden con cada una de las preguntas que definen la línea de investigación de este estudio: preparación académica, experiencia y formación profesional en español, usos lingüísticos e identidad en la enseñanza del español, y necesidades y recursos pedagógicos para una enseñanza en español de calidad.

Preparación académica, experiencia y formación profesional en español

Empezando con el cuestionario, del total de 25 participantes, solamente dos (ocho por ciento) indicaron que habían recibido preparación académica superior en español durante sus programas de grado universitario o durante sus estudios para obtener la certificación bilingüe: una de ellas se había especializado en español como lengua extranjera y la otra había completado cursos de educación superior en España. En realidad, esto no es un dato que sorprenda ya que la limitada exposición a cursos en español de las/os maestras/os en la universidad en Estados Unidos es mencionado en estudios anteriores (Guerrero, 2003; Aquino-Sterling, 2016).

Las/os participantes reconocieron el valor de los cursos que tuvieron que completar como parte de su certificado bilingüe mientras advertían de que el contenido de dicha preparación se había centrado en “las necesidades de los estudiantes que están aprendiendo inglés, los programas disponibles, las posibles estrategias de instrucción en inglés, etc.”, pero “la única referencia al español era los posibles planes de asignación de idiomas en las escuelas.” El comentario que resume el sentir de la mayoría de las/os participantes es:

No había clases que enseñaban el uso del español para maestras bilingües en mi universidad. No enseñaron cómo enseñar lectoescritura u otros recursos para intervención para estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje en español. Este conocimiento es esencial para maestras bilingües y deben tenerlo en la universidad.

Las experiencias de las/os maestras/os respecto a su formación en español una vez que ya estaban enseñando no es mucho mejor. Aproximadamente la mitad de las/os maestras/os afirmaron

que este era el primer taller completamente en español al que asistían. Otras oportunidades de desarrollo profesional que el distrito había ofrecido tenían como objetivo estrategias y técnicas para la enseñanza del español en la clase bilingüe, pero eran solo parcialmente en español o en inglés directamente. Las/os participantes reconocían que les gustaría tener más oportunidades de desarrollo profesional en este sentido:

No, no he asistido a ningún desarrollo profesional en español. Honestamente, antes de este año escolar nunca se me pasó por la mente. No recuerdo haber visto ninguno disponible. Creo que cualquier desarrollo profesional en español relacionado con la lectura me interesaría. Enseño lectura guiada en español y siempre estoy buscando maneras de mejorar mi instrucción.

El cien por cien de las/os participantes consideraron que la preparación y formación profesional en español era claramente insuficiente para las necesidades educativas de los estudiantes. Además, declararon que esta preparación no solamente incrementaría su capacidad para enseñar y elaborar más recursos en español, sino también “la confianza de que estoy hablando, leyendo, escribiendo completamente correcto en español.”

La falta de oportunidades de formación profesional en español compromete, por un lado, la confianza de las/os docentes bilingües y, por otro, la integridad de los programas que se deben fundamentar en la equidad entre ambos idiomas. Esta inequidad siempre va a generar que el inglés sea el idioma hegemónico. En las palabras de una de las maestras, “lo que necesitamos es saber cómo enseñar el español a los estudiantes.” Es decir, la capacitación debe también enfocarse en las secuencias de aprendizajes, las conexiones lingüísticas (y de contenido) entre el inglés y el español, el desarrollo de unidades curriculares y la alineación de aprendizaje en ambos idiomas a través de los diferentes grados. Ya que, sin estos conocimientos, las/os maestras/os pueden tener dudas a la hora de distribuir el tiempo entre ambos idiomas y como organizar de modo eficiente el uso del lenguaje en el salón y en el currículum (García, 2009).

Finalmente, quiero dar relevancia a las observaciones de gran parte de las/os participantes en las que, a finalizar los talleres, no solo destacan la importancia de tener la oportunidad de profundizar en los conocimientos del español como idioma y en su entendimiento de los procesos lingüísticos académicos propios del español. También señalan el valor de haber incrementado su confianza en su identidad como hablantes y educadores de español en español: “Creo que he mejorado mi escritura y también me ha dado mucha más confianza.”

Usos y variedades lingüísticas en el salón bilingüe

Puede resultar una obviedad indicar que las/os maestras/os reconocieran que es esencial tener conocimiento de los aspectos formales del español y del inglés para ser más efectivos como educadores en salones bilingües. Destacan este conocimiento porque reconocen su importancia como modelos lingüísticos para sus estudiantes:

Considero fundamental tener un buen dominio del español para ser maestro bilingüe.

Conocer las reglas ortográficas y gramaticales es importante para modelar la escritura, corregir y enseñar el buen uso del lenguaje a nuestros estudiantes.

También destacan la necesidad de enfatizar las diferencias y similitudes para establecer correspondencias en la oralidad, lectura y escritura de ambos idiomas. Además, reconocen, en palabras de una maestra, que: “el mismo nivel de fluidez en inglés que se nos exige, debe ser exigido en español.”

A parte de servir como modelo lingüístico, las/os maestras/os se identifican como promotoras/es del bilingüismo enfatizando la importancia de mantener el español, “El español es

importante porque los estudiantes necesitan mantener el idioma de sus familias y culturas. Es importante seguir comunicando en español para mantenerlo como parte de sus identidades.” Y también los beneficios de hablar dos lenguas:

Los estudiantes deben aprender ambos idiomas simultáneamente. Cada día aumenta la necesidad de personas bilingües. Ser bilingüe tiene muchos beneficios. Como educadores, es nuestro deber darles a los estudiantes las herramientas necesarias para ser exitosos. Darles la habilidad de ser bilingües es darles la ventaja de servir a una comunidad más extensa.

Al reflexionar sobre los conocimientos lingüísticos de las/os maestras/os de español, reflejaron también un cambio desde “antes, los maestros solamente tenían que hablar en español para conseguir un trabajo de maestro bilingüe,” hasta

Creo que muchos tienen las habilidades lingüísticas y los recursos necesarios, pero no todos. Creo que a los maestros nuevos se les deben dar las expectativas del idioma español para su nivel de grado y todos los maestros podrían usar el desarrollo profesional regularmente en español.

La mayor parte de las dificultades de las/os participantes a lo largo del taller, y que fueron confirmadas en el cuestionario final, eran relativas a la ortografía, sobre todo con referencia a las reglas de acentuación, y aspectos gramaticales con relación a las conjugaciones verbales, el modo subjuntivo, y las oraciones impersonales. También indicaron no tener claridad sobre los grados o cursos en los que estos conceptos deben ser enseñados.

En cuanto a la variedad lingüística, las/os maestras/os hablantes de herencia añadieron una contextualización significativa. A modo de disculpa, argumentaban haber aprendido el español en sus casas y no haber tenido la oportunidad de desarrollar “el español académico” debido a su formación escolar y académica exclusivamente en inglés:

Para mí, el aspecto más difícil para aprender y enseñar es la gramática. La razón es porque no tuve educación formal en español. Solamente hablar con mi familia me ayudó a mantener y aprender el español.

Esto, que también se evidenció al pedirles que hicieran un análisis de su lección y su presentación, en realidad no suponía que cuestionaran dicha variedad lingüística “de su hogar” como incorrecta, como podría presumirse si hubiesen adoptado una ideología purista. Sin embargo, sí parecían idealizar el concepto de “lenguaje académico” y generalmente definían sus usos o prácticas lingüísticas en español como “de andar por casa.” Es decir, las/os maestras/os perciben el concepto de lenguaje académico, como símbolo del lenguaje de la escuela y el conocimiento, enfrentado al uso de las variedades regionales y socioculturales de la lengua, como símbolo del lenguaje de casa. Por lo tanto, no se cuestiona tanto la validez de dichos usos y variedades lingüísticas, sino su uso en el ámbito escolar, pidiendo disculpas por usar determinadas expresiones independientemente de su gramaticalidad.

En cualquier caso, la mayoría mostraron cierta timidez e inseguridad a la hora de abordar cuestiones lingüísticas y expresaron cierta frustración por no haber aprendido mucho sobre gramática y escritura en español. Esta falta de preparación académica genera una innegable inseguridad en el uso del “español académico”: *“Academic Spanish is more difficult for me. I tend to second guess whether I am saying something correctly.”*

Debo aclarar que las diferentes variedades lingüísticas (incluyendo aquellas que hablaban español como segunda lengua) utilizadas a lo largo de este estudio nunca fueron un impedimento para una comunicación efectiva, clara y productiva. Un claro ejemplo de esto es que, durante las presentaciones, las/os maestras/os no solo se enfocaron en el contenido, sino que trataron de enfatizar los aspectos teóricos de cada una de las estrategias que presentaron y como la lección contribuiría al desarrollo del lenguaje de sus estudiantes. La mayoría de las/os maestras/os

mostraron una fluidez a la hora de utilizar ambos idiomas que responde a la descripción de las prácticas lingüísticas de las personas bilingües que García (2014) define como “translenguaje.” Es decir, que utilizaban la totalidad de su repertorio lingüístico en inglés y español en cada momento de la presentación para adecuarse a sus objetivos comunicativos.

Recursos pedagógicos y necesidades para la enseñanza en español

Las/os maestras/os reflexionaron sobre las condiciones que hacen más ardua la labor de enseñar español en los Estados Unidos y uno de los espacios en la que la mayoría coincidieron es la falta de recursos auténticos en español. La selección y uso de materiales y recursos, tales como libros de texto, prácticas y ejercicios, cuentos, materiales audiovisuales y tecnología en español, así como exámenes y evaluaciones fiables son esenciales para la implementación de un programa bilingüe de calidad (Herrell y Jordan, 2012). Sin embargo, las/os participantes declararon que de manera habitual son ellas/os los que crean sus propios materiales, como ejercicios o ejemplos. A veces estos materiales son creados traduciendo directamente del inglés, las/os maestras/os reconocieron que esa no es la mejor práctica. Una de las participantes declaró: “este es uno de mis mayores problemas. Es difícil encontrar recursos. He pasado mucho tiempo creando lo que yo considero ejercicios y planillas apropiadas para mis estudiantes.”

El acceso a internet ha favorecido el acceso a diferentes materiales en español. La mayoría de participantes indicaron que como parte de su preparación de lecciones buscan materiales para cada grado en español y los adaptan para sus salones. Como una de las maestras explicó: “es difícil encontrar recursos al nivel de primaria cuando los estudiantes tienen que hacer sus propias investigaciones para taller de escritura, estudios sociales, ciencias, etc.” Y otro participante añadió: “Para lo que no tenemos disponible, buscamos en internet o lo creamos.” Esta limitación en los recursos requiere un mayor esfuerzo y tiempo: “Es necesario planificar con anticipación y adaptar los recursos necesarios al idioma para poder presentar una lección. El tiempo siempre es un factor que el maestro bilingüe tiene en contra.”

Una ventaja que señalan es el apoyo entre las/os maestras/os para encontrar recursos, materiales e ideas para determinadas áreas de contenido. La mayoría del grupo mencionó a sus compañeras/os como fuente, no solo de ideas, sino de inspiración también lo que indica que los maestros bilingües construyen una comunidad en la que apoyarse: “Lo bueno de este distrito es que nos apoyamos. En mi caso personal, sé que cuento con mis colegas para hacerles una pregunta o por si tengo una duda o problema con algún tema o problema en español.”

La insuficiencia de recursos tiene también un impacto en los exámenes o pruebas de evaluación de estudiantes. Las/os maestras/os admitieron que no existen evaluaciones que puedan medir con validez, fiabilidad e imparcialidad la competencia lingüística y el progreso académico en español de los estudiantes bilingües en el contexto de los Estados Unidos. Como resultado de esta falta de evaluaciones, las/os maestras/os bilingües tienen una menor capacidad de alinear el rendimiento de los estudiantes con instrucción adecuada para cubrir las necesidades académicas y lingüísticas de sus estudiantes. La consecuencia es que decisiones críticas tales como la asignación de programas, clases o niveles, las transiciones entre programas o niveles y el cálculo del rendimiento escolar se toman sin suficientes evidencias (Escamilla et al., 2014; García, 2009; Gottlieb, 2016).

Discusión: La falsa dicotomía entre el lenguaje académico y el lenguaje “de andar por casa”

Este estudio pone de manifiesto que la falta de oportunidades académicas en español de las/os maestras/os bilingües en ejercicio contribuye a la difusión de una corriente que contempla como una dicotomía potenciar el rigor lingüístico y académico en las escuelas y valorar los aspectos culturales y lingüísticos intrínsecos a los orígenes de los estudiantes. Precisamente la capacidad de valorar la riqueza de los recursos, lingüísticos y socioculturales, que nuestro y nuestras estudiantes aportan a la escuela es algo esencial para potenciar el éxito y la inclusión de las y los estudiantes más marginalizados y asegurar la implementación de prácticas educativas equitativas (Alfaro y Hernández, 2016). Este tipo de creencias, además de estigmatizar las prácticas lingüísticas de las/os hablantes de herencia, ya sean docentes o estudiantes (Palmer, 2018; Pimentel, 2011), puede tener como resultado la implementación de estrategias pedagógicas que, de hecho, limitan el desarrollo lingüístico y académico de estudiantes, especialmente aquellos más vulnerables.

Para contrarrestar esta ideología nociva basada en el purismo normativo, es necesario fundamentar el desarrollo profesional de las/os docentes en los principios pedagógicos de un bilingüismo dinámico y el translenguaje (García, 2009, 2014; Palmer y Martínez, 2016). Es decir, reconocer que el desarrollo del bilingüismo y la biliteracidad es un continuo donde ambos idiomas se suplementan y contribuyen a construir el significado y significante de un acto comunicativo. Esta adopción de prácticas translingüísticas también implica el reconocer, respetar y valorar las diferentes variedades regionales, socioculturales y funcionales de la lengua y sus hablantes. Aunque el desarrollo de pedagogías translingüísticas está en ebullición (ver García, et al., 2017), este es un concepto que todavía parece generar cierta confusión entre las y los docentes bilingües que observan en ocasiones que ceder espacio al inglés en clases en español puede limitar todavía más el acceso a una lengua ya de por sí minimizada (Martínez, et al., 2015). Es por ello una necesidad dotar a las/os maestras/os de oportunidades de formación profesional sobre el translenguaje donde clarificar la implementación de estrategias que mantengan el rigor y la calidad de la enseñanza en español, pero adoptando y sacando el máximo provecho a las dinámicas propias del bilingüismo y la riqueza de los recursos lingüísticos tanto de las/os estudiantes como de las/os maestras/os.

Igualmente es necesario dotar a las/os docentes de oportunidades de desarrollo profesional sobre el español y en español para cimentar no solo sus conocimientos lingüísticos, sino también su convicción en las prácticas educativas que implementan. Las/os maestras/os bilingües experimentados aprovechan sus conocimientos lingüísticos en ambas lenguas para fomentar la lectoescritura en ambos idiomas y facilitar la transferencia entre un sistema lingüístico y el otro. De este modo, también facilitan y afianzan la comprensión metalingüística de sus estudiantes (Escamilla et al., 2014). Cuando las/os maestras/os bilingües se sienten inseguros sobre sus propias facultades lingüísticas, existe el riesgo de que no tomen las decisiones didácticas más rentables o las estrategias más efectivas. Este desarrollo profesional deber ser elaborado desde la comprensión de que el cuestionamiento de la competencia lingüística de las/os maestras/os bilingües no se sustenta en criterios objetivos de evaluación o desempeño en el uso de la lengua, sino en una concepción irreal que cuestiona cualquier práctica lingüística que no se adhiera a la norma académica y que presenta las distintas variedades lingüísticas de los/as maestros/as bilingües como inapropiadas y deficientes, especialmente si dichas variedades se corresponden con los/as hablantes de herencia en Estados Unidos.

Las/os maestras/os muestran un rico repertorio de variedades lingüísticas que también reflejan los usos lingüísticos de las/os estudiantes de sus salones. Sus hábitos son representativos del contexto bilingüe, español e inglés, que forma parte de la realidad de los Estados Unidos, y, por lo tanto, incluye el uso fluido y estratégico de los dos idiomas (García et al., 2017). Aunque todavía tímidamente, las/os participantes de este estudio demuestran que comienzan a cuestionar el purismo y afirman que la calidad de la enseñanza en y del español no tiene porque estar reñida con una pedagogía que reconoce, valora e incorpora las variedades y prácticas lingüísticas de las y los

estudiantes bilingües. Dicha pedagogía refleja la afirmación de que como educadores debemos partir de lo que los/as estudiantes conocen y hablan (Lomas, 2001) para introducir repertorios lingüísticos propios de cada disciplina académica. Esto también aplica para con las/os maestras/os y la formación profesional debe ahondar en esta confianza.

El objetivo no es “corregir” o eliminar variedades lingüísticas por inapropiadas, vulgares o incorrectas, sino, partiendo del rico repertorio lingüístico que ya poseen, conseguir que nuestras/os estudiantes utilicen otras variedades dependiendo de sus propósitos de comunicación. En este proceso, es tan importante aprender nuevas formas morfosintácticas como descubrir la riqueza en las posibilidades de la creación lingüística. La misma lengua es la que aprenden en casa y la que aprenden en la escuela. No como dos entidades separadas, en la que una se presenta como “correcta” o “superior”, sino como lo que en realidad es la lengua, parte identidad cultural parte individualidad, respuesta a una necesidad comunicativa, sin consideración a reglas y normas de aceptación académicas. Toda manifestación lingüística es representación de las diversas maneras de organizar el pensamiento.

Conclusión

Las/os maestras/os son conscientes de que ellos son los responsables de asegurar que los/as estudiantes tengan un acceso a una educación de calidad en español. En realidad, estas/os maestras/os representan en muchas ocasiones la única puerta de acceso al español para sus estudiantes. De sus experiencias y reflexiones se desprende que la presencia del español en las escuelas debe hacerse mucho más grande no solo dentro sino fuera de los salones para que las y los estudiantes tengan un mayor contacto con el idioma y perciban que el español tiene la misma relevancia que el inglés. Sin duda, el español debe ser parte de los espacios públicos de la escuela, como los pasillos, reuniones escolares, celebraciones y en las actividades comunitarias. Además, una promoción auténtica del bilingüismo y el desarrollo de una atmósfera genuinamente bilingüe implica elevar el estatus del español utilizándolo como lengua de referencia en reuniones de personal y otras asambleas, tanto formales como informales.

El uso generalizado del español dentro de la comunidad escolar no solo ejemplifica para las/os estudiantes la importancia del español como lengua de referencia, sino que también contribuye a la formación continua de las/os maestras/os. Sin embargo, como también pone en relieve este estudio, el español sigue siendo usado con estos propósitos de manera esporádica y rara vez ocupa un lugar predominante incluso en los programas bilingües. Un alto nivel de conocimiento lingüístico (August y Shanahan, 2006), la disponibilidad de diversos textos de calidad en la lengua a aprender (Purcell-Gates, 2007) y el acceso a lectores y escritores “expertos” en ambos idiomas (Soto-Huerta, 2010) han sido identificados como elementos fundamentales para establecer un programa bilingüe de calidad. Si estos indicadores de calidad están solo presentes en inglés, los objetivos de bilingüismo, biliteracidad, instrucción de calidad en dos idiomas, desarrollo sociocultural y, sobre todo, justicia social serán difícilmente alcanzados. Urge establecer un sistema de desarrollo profesional que equipare el inglés al español partiendo desde la valoración de los recursos lingüísticos y pedagógicos que nuestras/os maestras/os bilingües ya aportan a la escuela.

Desconozco cualquier otro caso en el que se cuestione el lenguaje utilizado por maestras/os y en el que el acceso a recursos y formación sea tan limitado. Y creo que la visión deficitaria de las prácticas lingüísticas de nuestras/os maestras/os bilingües, en especial aquellas/os que son hablantes de herencia, contribuye al establecimiento del inglés como lengua de referencia ya que el español se subordina y categoriza como un lenguaje no apropiado para llevar a cabo tareas académicas. Es de máxima necesidad romper este ciclo y reafirmar la autenticidad y el valor de las prácticas

lingüísticas de las/os maestras/os bilingües como un paso a establecer una paridad equitativa de ambas lenguas en los programas bilingües, especialmente aquellos que tienen como objetivo la bilingüidad y el bilingüismo. Estas reflexiones sobre la lengua ponen de manifiesto que es fácil caer en una visión sublimada del hablante ideal. Es decir, un hablante que encarna a la perfección las destrezas recogidas en los manuales gramaticales o lingüísticos y cuyo uso del lenguaje es técnicamente superior o de mayor calidad que la de los demás. Esta visión irreal responde a una percepción supremacista que tiene que ver más con quién usa el idioma que con cómo se usa (Leeman, 2018).

El español es un idioma que es objeto de escrutinio y rechazo por parte de una sociedad que lo observa como un riesgo potencial a la hegemonía del inglés. En los Estados Unidos, a pesar de que el español ha formado parte del repertorio lingüístico en un gran número de estados durante siglos, incluso antes que el inglés, se mira a los hablantes de español como invasores y se ejerce una doble presión sobre ellos cuando, sin fundamentos, se califica la variedad lingüística de los hispanohablantes en Estados Unidos como inadecuada, deficitaria o, directamente, incorrecta (García, 2014). Un clima educativo que ensalza el inglés exclusivamente como lengua de prestigio y que mina el uso y la adquisición del español difícilmente puede fomentar la preparación y capacitación de las/os maestras/os bilingües.

Precisamente, es más relevante cuestionar el sistema de formación y apoyo que se ofrece a las/os maestras/os bilingües para que dispongan de los conocimientos y recursos necesarios para servir a los y las estudiantes que hablan español en programas bilingües. Esto va mucho más allá de inspeccionar el vocabulario y las estructuras morfosintácticas que utilizan las/os maestras/os. Se trata de dirigir la mirada por un lado a las instituciones de educación superior que preparan a las/os docentes y cuestionar porque continúan sin ofrecer programas que cubran las necesidades de las/os maestras/os que enseñan en español y sus estudiantes. Además, cuestionar las prácticas de los distritos escolares que no incluyen ni programas de desarrollo profesional en español ni sistemas de apoyo, como tiempo extra o grupos de colaboración, para que las/os maestras/os puedan contar con las estructuras necesarias para elaborar los materiales y recursos que necesitan para sus clases.

Como demuestran las experiencias de las y los participantes en el taller, las/os maestra/os son conscientes de sus necesidades y las áreas que deben reforzar en su preparación, pero también del valor de su labor como docentes bilingües. Es esencial abordar dicho refuerzo desde un espacio de confianza valorando los que las/os maestras/os ya aportan. Algo llamativo durante las presentaciones fue el hecho de que cuando alguien expresaba su frustración por no ser capaz de traducir con precisión un término académico específico, generalmente recurría a la ayuda de sus colegas. Esta petición de ayuda se convertía en un debate sobre las diferentes maneras de utilizar ese término en particular en español en diferentes contextos y regiones. El sentido de comunidad es grande entre las/os maestras/os que entienden como todas ellas viven el mismo tipo de situaciones al navegar una realidad que ocupa un espacio escolar entre dos idiomas y en el que frecuentemente se cuestiona su uso de uno o ambos. El desarrollo profesional no solo es un mecanismo de aprendizaje para las/os docentes, sino que también genera oportunidades de colaboración entre colegas y el intercambio de ideas, experiencias y proyectos que contribuyen a una mejora sistemática del programa por un lado y de la calidad de instrucción por el otro. Es fundamental para los distritos asegurar que las/os maestras/os bilingües tengan acceso a estas oportunidades de formación.

Cierto es que las escuelas deben ejercer su función de enseñar una variedad lingüística propia del marco escolar, es decir del aprendizaje y la creación de conocimiento, pero es también necesario reflexionar sobre cómo reforzar la concientización de que categorizar como inadecuados los usos lingüísticos de aquellas comunidades que precisamente son parte de los programas bilingües solo puede responder a una agenda que tiene como objeto mantener la subordinación de

dichos grupos. La creencia de que la única lengua verdadera es la que se aprende en la escuela es, a todas luces, mero prejuicio.

Es imposible elevar el estatus de los programas bilingües si no comenzamos respetando las variedades lingüísticas de los y las profesionales de la educación bilingüe y sus estudiantes. Para engrandecer la presencia del español en Estados Unidos, es esencial respetar las prácticas lingüísticas propias del contexto en el que viven y aprenden nuestras/os estudiantes y reforzar el orgullo en sus orígenes lingüísticos: El discurso que aprenden de sus comunidades, hogares y familias, y que es vínculo y refugio de identidad, comunicación y creatividad.

Referencias

- Álfaro, C., & Bartolomé, L.I. (2017). Preparing ideologically clear bilingual teachers: Honoring working-class non-standard language use in the bilingual education classroom. *Issues in Teacher Education*, 26(2), 11–34.
- Álfaro, C., & Hernández, A.M. (2016). Ideology, pedagogy, access and equity (IPAE): A critical examination for dual language educators. *Multilingual educator*, 1, 8–11.
- Aquino-Sterling, C. (2016). Responding to the call: Developing and assessing pedagogical Spanish in bilingual teacher education. *Bilingual Research Journal*, 39(1), 50–68.
<https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1139519>
- Aquino-Sterling, C., & Rodríguez-Valls, F. (2016). Developing 'teaching-specific' Spanish competencies in bilingual teacher education: Towards a culturally, linguistically, and professionally relevant framework. *Multicultural Perspectives*, 18(2), 73–81.
<https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1152894>
- August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. Lawrence Erlbaum.
- Ávila, R. (2001). Desde el contacto hacia el conflicto lingüístico: El purismo en español. Concepto, desarrollo, historia y significación actual. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXVIII, 167–196.
- Bartolomé, L.I. (2004). Critical pedagogy and teacher education: Radicalizing prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 97–122.
- Boyle, A., August, D., Tabaku, L., Cole, S., & Simpson-Baird, A. (2015). *Dual language education programs: Current state policies and practices*. Office of English Language Acquisition, U.S. Department of Education.
- Briceño, A. (2018). “En español esa palabra no tiene ningún sentido:” A cross-case analysis of three Mexican American dual language teachers’ language ideologies and instructional differences. *International Multilingual Research Journal*, 12(4), 288–301.
<https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1470436>
- Briceño, A., Rodríguez-Mojica, C., & Muñoz-Muñoz, E. (2018). From English learner to Spanish learner: Raciolinguistic beliefs that influence heritage Spanish speaking teacher candidates. *Language and Education*, 32(3), 212–226. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1429464>
- Burnett, R.W. (1979). *National estimates of bilingual education teachers*. Stanford Research Institute, Educational Policy Research Center.
- Calderón, M. & Slavin, R., & Sánchez, M. (2011). *Effective Instruction for English Learners*. The Future of children / Center for the Future of Children, the David and Lucile Packard Foundation, 21, 103–27. <https://doi.org/10.1353/foc.2011.0007>
- Coseriu, E. (1987). *Gramática, semántica, universales: Estudios de lingüística funcional* (2nd Ed.). Editorial Gredos.
- Dávila B. (2016). The Inevitability of “Standard” English: Discursive Constructions of Standard Language Ideologies. *Written Communication*, 33(2), 127-148.
<https://doi.org/10.1177/0741088316632186>
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. Routledge.
- Díaz-Rico, L.T., & Smith, J. (1994). Recruiting and retaining bilingual teachers: A cooperative school community-university model. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 255–268.
- Escamilla, K., Hopewell, S., Butvilofsky, S. Sparrow, W., Soltero, L., Ruiz, O., & Escamilla, M. (2014). *Biliteracy from the start: Literacy Squared in action*. Caslon.

- Flores, B.B. (2001). Bilingual education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 275–299. <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162795>
- Flores, B.B., Desjean-Perrota, B., & Steinmetz, L.E. (2004). Teacher efficacy: A comparative study of university and alternatively certified teachers. *ACTION in Teacher Education: Journal for the Association of Teacher Educators*, 26(2), 27–46. <https://doi.org/10.1080/01626620.2004.10463322>
- Flores, B.B., Ek, L.D., & Sánchez, P. (2011). Bilingual education candidate ideology: Descubriendo sus motivos y creencias. In B.B. Flores, R.H. Sheets & E.R. Clark (Eds.), *Teacher preparation for bilingual student populations: Educar para transformar* (pp.). Routledge.
- Flores, N., & García, O. (2017). A Critical Review of Bilingual Education in the United States: From Basements and Pride to Boutiques and Profit. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 14–29. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000162>
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey Publishers.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2014). U.S. Spanish and education: Global and local intersections. *Review of Research in Education*, 38, 58–80. <https://doi.org/10.3102/0091732X13506542>
- García, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García, O., & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Gottlieb, M. (2016). *Assessing English language learners: Bridges to educational equity*. Corwin.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 131–149. <https://doi.org/10.1017/S136672899800025X>
- 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. (2003). Acquiring and participation in the use of academic Spanish: Four novice Latina bilingual education teachers' stories. *Journal of Latinos and Education* 2(3), 159–181. https://doi.org/10.1207/S1532771XJLE0203_03
- Guerrero, M. & Guerrero, M. (2009). El subdesarrollo del español académico entre los maestros bilingües: ¿Una cuestión de poder? *Journal of Latinos & Education*, 8(1), 55–66. <https://doi.org/10.1080/15348430802466795>
- Herrell A. & Jordan, M. (2012). 50 strategies for teaching English language learners. Pearson.
- Katz, S. (2004). Does NCLB Leave the U.S. Behind in Bilingual Teacher Education? *English Education*, 36(2), 141–152.
- LaChance, J.R. (2017). Case studies of dual language teachers: Conceptualizations on the complexities of biliteracy for teacher preparation. *NYS TESOL Journal*, 4(2), 48–65.
- Leeman, J. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of U.S. Latinxs. In K. Potowski (Ed.), *Handbook of Spanish as a minority/heritage language* (pp. 345–358). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735139-22>
- Lomas, C. (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- Macias, R.F. (1989). *The national need for bilingual teachers*. Tomas Rivera Center.

- Martínez, R., Hikida, M. & Durán, L. (2015). Unpacking Ideologies of Linguistic Purism: How Dual Language Teachers Make Sense of Everyday Translanguaging. *International Multilingual Research Journal*, 9, 26–42.
- Maxwell, L.A. (2012, March). Momentum builds for dual-language learning. *Education Week*, 31(26), 15–17.
- Miles M.B., Huberman A.M., & Saldana J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Morera, M. (2017). Sobre el purismo lingüístico en España: A propósito del dialectismo bienísimo (biencísimo). *Itinerarios*, 25, 133–145. <https://doi.org/10.23825/ITINERARIOS.25.2017.09>
- Musanti, S. I. (2014). “Porque sé los dos idiomas.” Bilingual beliefs and bilingual preservice teacher identity. *Research on preparing preservice teachers to work effectively with emergent bilinguals*, 21, 59–87. https://doi.org/10.1108/S1479-3687_2014_0000021002
- Palmer, D. (2018). Supporting bilingual teachers to be leaders for social change: “I must create advocates for biliteracy.” *International Multilingual Research Journal*, 12(3), 203–216. <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1474063>
- Palmer, D., & Martínez, R.A. (2013). Teacher agency in bilingual spaces: A fresh look at preparing teachers to educate Latina/o bilingual children. *Review of Research in Education*, 37(1), 269–297. <https://doi.org/10.3102/0091732X12463556>
- Palmer, D., & Martínez, R.A. (2016). Developing Biliteracy: What do teachers really need to know about language? *Language arts*, 93, 379–385.
- Peyton, J.K. (2015). Language of Instruction: Research Findings and Program and Instructional Implications. *Reconsidering Development*, 4(1). Retrieved from <https://pubs.lib.umn.edu/index.php/reconsidering/article/view/583>
- Pimentel, C. (2011). The color of language: The racialized educational trajectory of an emerging bilingual student. *Journal of Latinos and Education*, 10(4), 335–353. <https://doi.org/10.1080/15348431.2011.605686>
- Purcell-Gates, V. (Ed.). (2007). *Cultural practices of literacy: Case studies of language, literacy, social practice, and power*. Lawrence Erlbaum.
- Rodríguez-Mojica, C., & Briseño, A. (2019). Critical Consciousness in Bilingual Teacher Preparation for Emancipatory Biliteracy. *Bilingual Review/Revista Bilingüe*, 34(1), 1–21.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3rd ed.). Sage.
- Soto Huerta, M.E. (2010). Fourth-grade biliteracy: Searching for instructional footholds. *Journal of Latinos and Education*, 9, 223–238. <https://doi.org/10.1080/15348431003761208>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* Learning Policy Institute.
- Williams, C. (1994). Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog. Doctoral dissertation, University of Wales, Bangor.
- Wong-Fillmore, L., & Snow, C. (2000). *What Teachers Need to Know About Language*. U.S. Department of Education’s Office of Educational Research and Improvement, Center for Applied Linguistics.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Los Angeles: Sage.