



**De lo Sumativo a lo Formativo y Educacional:
Un Análisis Crítico de las Evaluaciones de Competencia Lingüística Para Candidates a
Educadores Bilingües**

Jordi Solsona-Puig, PhD
California State University, San Bernardino

Ferran/Fernando Rodríguez-Valls, PhD
California State University, Fullerton

Resumen

En la actualidad en California la gran mayoría de candidates del Bilingual Authorization Program tienen que mostrar su competencia lingüística en un state standardized exam framed within a monolingual framework. Este summative assessment crea restricciones para que todes les candidates puedan utilizar sus repertorios linguisticos en su totalidad. La naturaleza y propósito de estos exámenes parece excluir quien está siendo evaluado, su backgrounds y experiencias. Un porcentaje muy elevado de estes candidates se han formado en salones English-Medium donde el named language dominante y que mediatiza el classroom discourse es el inglés. En este artículo analizamos la historia y los marcos teóricos que se han utilizado para generar evaluaciones estatales estandarizadas en un contexto de separación de lenguas. Fundamentamos la necesidad de desarrollar evaluaciones formativas para asesorar la competencia lingüística de les canidates a educadores. Desde la praxis argumentamos dando ejemplos que el monitoreo formativo y educacional en el desarrollo del Pedagogical Language Knowledge (PLK) es clave para: 1) asegurarnos que las evaluaciones sean inclusivas, 2) dar oportunidades a les candidates y faculty para trabajar de manera colectiva en las destrezas pedagógicas y de lenguaje y 3) garantizar la equidad lingüística a la hora de crear sistemas de apoyo adecuados para cada candidate. Concluimos con sugerencias de actividades y recomendaciones para los programas de preparación de educadores bilingües dentro de un marco de respeto donde el faculty aprende de los recursos culturales y lingüísticos que les candidates aportan a dichos programas.

Positionality Statement

Hemos escrito este artículo desde el respeto y el cariño que les tenemos a los named languages que forman parte de la narrativa del mismo. Ninguno de los dos autores tiene el español ni el inglés como su lengua materna. Ambos crecimos en un contexto donde nuestra “mother tongue,” el catalán, was oppressed by the colonizing language: el español. De una manera consciente y fieles a nuestras raíces híbridas en términos de languaging hemos querido utilizar la fluidez de nuestros repertorios lingüísticos. Creemos que ha llegado el momento de dismantlar constructs como “academic language” que sólo perpetúan el privilegio de algunos. Es por eso que preferimos utilizar el dinamismo y propósito que ha de tener un languaging que rehuye de lo que algunos denominan como adecuado y proper. Esperamos que el artículo fomente el diálogo entre los educadores y amplifique como vemos el desarrollo de las named languages.

“Hasta que sea libre de escribir en bilingüe
y hasta que pueda cambiar y saltar de código
sin tener que traducir todo el tiempo...
y mientras tenga que adaptarme
a los hablantes de inglés
en vez de que ellos se acomoden a mí,
mi lengua será ilegítima.”
(Anzaldúa, 2012, p. 111)

En una encuesta reciente, la mayoría—un 75%, según el Pew Research Center (Mora y Lopez, 2023)—de los habitantes de Estados Unidos que se identifican como Latinos puede mantener una conversación en español. Significativamente, una mayoría más amplia (85%) asegura que es de alguna forma importante para las futuras generaciones de latinos en Estados Unidos hablar español, aunque en una proporción igualmente mayoritaria consideran no imprescindible conocerlo para ser considerado como tal. California, uno de los estados más diversos de la Unión Estadounidense (Johnson et al., 2024), tiene la mayor concentración de habitantes que se identifican como Latinos o Hispanos del país (USCB, 2024), y en consecuencia, esta tendencia se refleja también en sus escuelas. El estado californiano, por su dimensión e importancia, ha servido como un laboratorio avanzado para la educación multilingüe, especialmente en lo que respecta a programas bilingües y políticas lingüísticas (Solsona-Puig et al., 2021; Solsona-Puig & Son, 2024). A pesar de ello, la evaluación de la habilidad lingüística de los candidatos a maestro en California, incluidos les candidates¹ a maestros bilingües, siempre ha tenido un enfoque monoglósico.

Lo que subyace en el sistema educativo es la imperiosa necesidad de formar en inglés a les PK-12 estudiantes que están añadiendo destrezas en el lenguaje oficial del sistema educativo y que aún hoy en día son designados como aprendices de inglés (English Learners) a nivel oficial en lugar de otorgarles el beneplácito del ser emergent bilinguals (Ascenzi-Moreno & Seltzer, 2021; Bartolomé, 2006; Chapparo et al., 2021; Macedo, 2000). Este carácter monolingüe y hegemónico de lo que llamamos compulsory education se proyecta hacia la educación en los colegios universitarios y universidades. Ahí les candidates bilingües una vez que inician sus estudios para ser

¹ Utilizamos la flexión de género neutro con “e” a lo largo del escrito y su correspondiente concordancia en adjetivo, sustantivo y verbo, en términos como “les candidates” “les educadores” para romper la orientación binaria y heteronormativa del español.

maestros los assessments de su competencia lingüística se realizan desde la perspectiva del déficit lingüístico (García, 2002), junto con la predominancia de una sola lengua y una sola cultura (Rosa & Flores, 2017). Esta pedagogía de prioridad lingüística regida por the dominant language English hace que las evaluaciones de les candidates bilingües sean de algún modo restrictivas (Muñoz-Muñoz et al., 2024) y en cierto modo limitan a les candidates en el uso de sus repertorios lingüísticos.

Este contexto de evaluaciones hace que nos preguntemos lo siguiente: ¿Qué tipo y/o variedad de languaging se está evaluando o se debe evaluar? No tendría ningún sentido usar el español peninsular/castellano como marco de referencia cuando en California el West Coast Spanish tiene sus matices y una riqueza única de este espacio geográfico. ¿Qué destrezas lingüísticas se requieren para que les educadores creen espacios lingüísticamente, inclusive in which ellos and students collectively develop a classroom discourse? Tradicionalmente los exámenes de competencia lingüística se han limitado a evaluar cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir. Cassany (2021) en su libro *El arte de dar clase [según un lingüista]* destaca la importancia de aumentar el número de destrezas que les educadores deben nurture para estar preparados para “dar clase” El autor menciona que le maestro debe no solo saber hablar sino también conversar. Hablar se enmarca en el contexto unilateral de hablar/languaging. Mientras conversar incluye la capacidad de usar la lengua tanto por “pasiva” escuchando a nuestro interlocutor o por “enactment” lo cual es verbalizar pensamientos e ideas. A estas capacidades de lenguaje oral, se añaden otras como: traducir, interpretar y la “*mediación lingüística o intercultural...* que incluye actividades verbales que facilitan la comprensión entre interlocutores de named languages, culturas, variedades o disciplinas diferentes” (Cassany, 2021, p. 27).

Sea cual fuere el caso, argumentamos que la evaluación de competencia lingüística es mucho más que el assessment de lo que Operti (2024) llama alfabetizaciones fundacionales. Preparar a las siguientes generaciones de educadores plurilingües requiere que estos tengan espacios donde puedan cultivar su humanismo y así puedan utilizar las named languages (i.e., Spanish and English) para que sus comunidades y sus sociedades sean lingüísticamente más justas, equitativas e inclusivas. En las siguientes secciones analizaremos la historia del examen estatal que se usa en California para medir si les educadores tienen full control del español “apropiado, correcto y estándar” Recalcamos y examinaremos cómo los constructs de white gaze and white listener han permeado en el diseño e implementación de los exámenes estatales. Después de este análisis cronológico proponemos modelos y potencialidades sobre cómo evaluar las competencias de lenguaje de una manera justa, equitativa e inclusiva (Bamegas & López, 2021; Hernández, 2017). Finalizamos con un call para que todos los programas de preparación de educadores bilingües en los Estados Unidos evalúen and reflect how languaging has evolved thus how language assessments must be designed asegurarnos que seguimos eliminando fronteras y barreras entre el languaging de la comunidad y el languaging de las universidades.

Historia del CSET LOTE y Cómo Se Evalúa la Competencia Lingüística

Ya desde su inicio, los California Subject Examinations for Teachers: Languages Other Than English (CSET-LOTE), recientemente rebautizado CSET: World Languages (California Commission on Teacher Credentialing, 2023) presentan una controvertida historia en particular para evaluar las competencias lingüísticas de les candidatos a educadores en español, el idioma más demandado después del inglés. El test conocido como CSET-LOTE se estableció a partir de 2003

(National University, 2003) en respuesta a la creciente demanda de educadores bilingües que pudieran enseñar eficazmente a los estudiantes en otros named languages además del inglés (Cadiero-Kaplan et al., 2007). Pero muy pronto estos esfuerzos toparon con la diversa realidad lingüística de California y su evaluación. De los 19 lenguas CSET-LOTE que CTC cita en su programa de Autorización Bilingüe, solo algunos de ellos contaban con una evaluación completa, entre ellos el español. Pronto se tuvieron que tomar medidas para añadir medidas alternativas de evaluación para lenguajes menos frecuentes (Janssen, 2008) como filipino, jemer o árabe. Para entender el contexto histórico del estado californiano al final del siglo pasado, la Proposición 227 aprobada en 1997 eliminó casi la totalidad de programas bilingües en el estado y requería que la instrucción en las escuelas públicas se impartiera exclusivamente en inglés en California (de Jong, 2008; Rossell, 2003; Zabetakis, 1998).

Los así llamados “estudiantes con dominio limitado del inglés” (Limited English Proficiency) deberían recibir educación mediante inmersión protegida en inglés (Sheltered English Immersion) durante un período de transición temporal que normalmente no excediera un año (Rossell, 2003). Estas recomendaciones no sólo eran imposibles de cumplir, sino que iban en contra de toda la investigación académica sobre la incorporación de una segunda named language (de Jong, 2008), y representaban un ataque en toda regla a la educación bilingüe (Rossell, 2003). Esta aproximación se vio reforzada por la conocida ley educativa No Child Left Behind (ESEA, 2001) de la administración Bush en 2001.

Afortunadamente en 2016, los votantes aprobaron la Proposición 58, que enmendó y derogó las disposiciones de la Proposición 227 en California. La Proposición 58 permitió a las escuelas ofrecer de nuevo educación bilingüe y programas de inmersión real en dos idiomas, junto con programas estructurados de inmersión en inglés. Lamentablemente, varios conceptos basados en ideologías monoglósicas siguen enclavados en la legislación californiana, tan reciente como en 2023. Por ejemplo, en una de las últimas actualizaciones del California Education Code (EDC, 2023) que regula el dominio 6 sobre la competencia lingüística de los candidatos se siguen mencionando a los estudiantes como limited proficiency en inglés: “(6) Competence in a language other than English that is spoken by limited-English-proficient pupils in California.” Así, el sistema de exámenes para evaluar la habilidad lingüística de educadores ha evolucionado a lo largo de los años con el ánimo de garantizar que los educadores posean las habilidades necesarias para brindar instrucción cualitativa a estudiantes de diversa procedencia cultural y lingüística.

Es prudente afirmar que las raíces de CSET-LOTE se remontan al movimiento de educación bilingüe de los años 1960 y 1970 con la aprobación del Bilingual Education Act (BEA, 1968), aunque en California aún se tardó en reconocer la importancia de brindar educación en los idiomas nativos² de los estudiantes. A medida que se ampliaron los programas de educación bilingüe, se hizo evidente la necesidad de educadores cualificados en otras named languages que no fueran inglés. El movimiento de educación bilingüe de esa época tenía como objetivo brindar educación en las named lenguas nativas de los estudiantes (Marian et al., 2013). Sin embargo, este movimiento también encontró una considerable resistencia y reacción contraria, lo que obstaculizó su progreso (Yamagami, 2012). El desarrollo del CSET-LOTE podría verse como una respuesta a esta resistencia, ya que buscaba asegurar la calidad de la enseñanza en español mediante la certificación de educadores con competencia lingüística. A pesar de ello, aún se plantean serias preguntas sobre por qué tales medidas fueron necesarias en primer lugar, arrojando luz sobre las complejidades

² Utilizamos el concepto de lengua nativa como sinónimo de lengua materna, la primera lengua que aprende una persona, o la lengua que la familia de un estudiante utiliza por primera vez con él.

sociopolíticas que rodean la educación bilingüe, recientemente nombrada educación multilingüe (California Department of Education, 2023).

Con el tiempo, el CSET-LOTE ha sido objeto de revisiones y mejoras para alinearse con los estándares y expectativas educativas cambiantes (Solsona-Puig et al., 2024). Ha sido diseñado para evaluar las habilidades lingüísticas de los candidatos en las cuatro habilidades básicas: comprensión oral, comprensión lectora, comprensión auditiva.

A día de hoy, el CSET: World Languages en Español se compone de cinco Subtests, y se toman dependiendo del objetivo final del candidato y de su experiencia previa y formación (Pearson Education, 2023):

- CSET subtests used toward a Single Subject Teaching Credential in Spanish:
 - Spanish Subtest I (test code 145)
 - Spanish Subtest II (test code 146)
 - Spanish Subtest III (test code 147)

- CSET subtests used toward a Bilingual Authorization for Spanish:
 - Spanish Subtest III (test code 147)
 - World Languages Subtest IV (test code 250)
 - Spanish Subtest V (test code 258)

El enfoque centrado en la habilidad lingüística a veces eclipsa la importancia de las prácticas de enseñanza culturalmente inclusivas (García & Otheguy, 2014). Además, descuida el conocimiento cultural de los candidatos, ya que comprender el contexto cultural es esencial para una enseñanza lingüística eficaz.

Las dudas razonables sobre si el CSET-LOTE realmente prepara a los educadores para comprender y conectarse con sus estudiantes en un nivel cultural más profundo son entendibles. Además, la continua adaptación del CSET-LOTE a los avances tecnológicos y metodologías de enseñanza es un arma de doble filo. ¿Se puede evaluar correctamente la habilidad lingüística y cultural con exámenes computarizados? Si bien es crucial mantenerse al día con las tendencias educativas, surge la pregunta de si estos cambios realmente mejoran la calidad de la educación bilingüe o simplemente perpetúan una cultura de evaluación estandarizada (Mosqueda et al., 2022; Rosa, 2016). El énfasis en las pruebas a veces puede eclipsar el objetivo más amplio de fomentar interacciones lingüísticas y culturales significativas en el aula (Lucas y Grinberg, 2008).

Bilingual Teacher Performance Expectations: Oportunidades y Retos

En diciembre de 2021, la Commission on Teaching Credential (CTC) en California adoptó las nuevas revisiones de los Bilingual Teacher Preparation Standards para la preparación de educadores bilingües. Adjunto a estos estándares y por primera vez en la historia de California se crearon las Bilingual Teacher Performance Expectations (BTPE). Estas directrices open the doors a posibilidades y retos para rediseñar y redefinir los parámetros de cómo evaluar y apoyar el desarrollo de las competencias lingüísticas de los educadores bilingües. Como cualquier set de estándares generado para guiar programas de preparación de educadores es clave analizar estos de una manera crítica a la hora de implementarlos y cuáles son los resultados que se esperan cuando los candidatos completen los programas de Autorización Bilingüe en California.

Nuestros argumentos en el análisis de estos estándares parten de la base que es importante equipar a todas las candidatas con las herramientas pedagógicas y metodológicas para crear espacios de aprendizaje y enseñanza donde todas las estudiantes en salones TK-12 puedan utilizar la totalidad de sus repertorios lingüísticos. Dicho esto es igual o más importante que los programas de Autorización Bilingüe reconozcan, valoren e incluyan los repertorios lingüísticos de las candidatas a educadores bilingües.

Si bien es cierto que estas candidatas deben tener un control y conocimiento de lo que se denomina Pedagogical Language Knowledge (PLK), el saber cómo, por qué y cuándo contextualizar la enseñanza del lenguaje y su enactment el languaging requiere sentirse segura de las destrezas que un hablante tiene a la vez que está dispuesta a amplificar su repertorio lingüístico. Pedagogical Language Knowledge (PLK) definido este por Aquino-Sterling (2016) como “the language and literacy competencies bilingual teachers require for the effective work of teaching in Spanish across the curriculum in K–12 bilingual schools” (p. 51) es uno de los elementos que facilita el diseño de unidades didácticas, su implementación y evaluación en el salón de clase. El reto y la oportunidad es cómo se va a fomentar este desarrollo de PLK en un contexto donde las evaluaciones de competencia lingüística sean justas, equitativas e inclusivas.

La primera pregunta que surge en este análisis es: ¿Qué elementos componen los repertorios lingüísticos de las candidatas a los programas de Autorización Bilingüe en español? Las estudiantes que aplican/solicitan su entrada a un programa de la Autorización Bilingüe en español tienen unos repertorios lingüísticos que reflejan sus experiencias como personas bilingües/plurilingües. Entre estas experiencias lingüísticas translanguaging, Espanglish y code-switching emergen como rasgos significativos que son suyos y les pertenecen a ellas. Como explica una de las participantes, Marisol, en el estudio conducted by Sawyer y Rodríguez-Valls (2023) “Speaking Spanglish came natural with friends, classmates, siblings, and people my age because the majority of us were in the same boat. We grew up as children speaking Spanish, and as we got older, we were introduced to English” (p.7). Las palabras de Marisol ejemplifican las experiencias de muchas de las candidatas a los programas de la Autorización Bilingüe en California.

La siguiente pregunta que nos debemos plantear a la hora de diseñar las evaluaciones es como definimos el concepto de competencia lingüística. Este término históricamente ha estado asociado al concepto de lenguaje estándar, apropiado y correcto. El uso de estos tres calificativos presupone que alguien haya dictado los parámetros que definen cada uno de ellos. Las implicaciones que tiene esto en las evaluaciones se manifiesta en varios de los elementos del Domain 5 Language Communication: Listening Comprehension de los BTPEs. Uno de ellos utiliza la terminología: *Choose or provide an appropriate response to a spoken question or comment*. Aquí tenemos que reflexionar sobre la idea de lo que es una respuesta adecuada.

El término adecuado tiene dos ámbitos: quien produce la respuesta y quien escucha la respuesta. En muchas ocasiones hay una disociación entre el listener y el parlante. Flores y Rosa (2023) analizan esta dicotomía en sus estudios sobre la figura del white listener. Si aplicamos este concepto al named language Spanish encontramos la figura del peninsular listener y/o gatekeeper listener que se guía por un purismo falaz y a la vez carente de vigencia. García (2011) define esta colonización lingüística como:

The idea that US Spanish was the language of the conquered and the colonized was combined with another prevalent ideology – that which stated that only Castilian, the Spanish spoken in central Spain, was “true” Spanish, and that the language of the conquered and the colonized was inferior (p. 675).

La colonización lingüística continuará vigente al día de hoy al menos que los assessments of language competency se contextualizan en el lugar donde van a enseñar los educadores bilingües. Como mencionamos anteriormente los candidatos a maestros bilingües tienen repertorios lingüísticos que deviate from the standard and appropriate defined by guidelines created in other spaces. No negamos la importancia de que los educadores tengan un “full control” del español pedagógico. Lo que cuestionamos es cómo podemos evaluar de una manera inclusiva la competencia lingüística de los candidatos. No negamos ni ignoramos la presencia de estructuras que hacen que un sistema arbitrario llamado “named language” tenga unas reglas para funcionar (sintaxis, gramática, ortografía).

En las dos secciones que siguen proponemos modelos de evaluaciones formativas designed within the Bilingual Teacher Preparation Programs. Faculty en estos programas tiene el conocimiento para desarrollar assignments que permitan hacer un seguimiento del desempeño de los candidatos bilingües en términos de competencias lingüísticas y conectar estas con las destrezas metodológicas y pedagógicas que se co-construyen entre candidatos y faculty.

El desarrollo de evaluaciones formativas inclusivas que proponemos draws from the concept of flexible biliteracy (Johnson et al., 2019). En este contexto faculty crea actividades donde los candidatos leverage their translanguaging. Amplificando lo propuesto por los tres scholars los candidatos learn cómo seleccionar los elementos de sus “linguistic repertoires in ways that put them in control of language use and learning, rather than following language allocation policies that will always leave out their bilingual capacities and exclude their ways of languaging and knowing” (p. 131).

Propuestas de Evaluaciones Formativas

Las evaluaciones formativas en la formación lingüística deberían jugar un papel esencial en la preparación de futuros maestros bilingües en Estados Unidos, ya que permiten monitorear de manera continua el progreso de los candidatos, adaptar las estrategias de enseñanza y crear oportunidades para el desarrollo de competencias lingüísticas y pedagógicas de manera integral (Gkonou & Oxford, 2019). Si un buen educador bilingüe tiene que enseñar a sus estudiantes cómo negociar el aprendizaje de múltiples lenguas, es crucial que haya ejercido un proceso metacognitivo en relación a sus propias estrategias de aprendizaje lingüístico, para luego enseñar a negociar los inputs emocionales y académicos de este proceso. A diferencia de las evaluaciones sumativas, que suelen enfocarse en medir los resultados finales de aprendizaje, las evaluaciones formativas se centran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que facilita la retroalimentación constante y el autoajuste del propio aprendizaje en tiempo real (Katz, 2012). Este enfoque es especialmente relevante en el contexto de la formación de educadores bilingües, quienes deben demostrar no sólo su competencia en dos lenguas, sino también una habilidad pedagógica que considere la diversidad lingüística y cultural de sus futuros estudiantes (Aquino-Sterling, 2016). El uso de evaluaciones formativas para maestros bilingües se justifica a partir de la necesidad de desarrollar una conciencia crítica en torno a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a los contextos educativos en Estados Unidos (Terry & Irving, 2010). Desde una perspectiva pedagógica, la formación de educadores bilingües requiere enfoques que vayan más allá de la mera transmisión de conocimientos, o un enfoque puramente de entrenamiento lingüístico. En este sentido, autores como García y Wei (2015) proponen el concepto de translanguaging, el cual desafía las normas

monolingües tradicionales y fomenta el uso flexible de los recursos lingüísticos de los estudiantes. Este enfoque no solo legitima las prácticas lingüísticas híbridas de los estudiantes, combate percepciones colonialistas de la educación bilingüe (Rosa & Flores, 2017; Wei & García, 2022) sino que también ofrece a los futuros educadores una comprensión más amplia de cómo integrar dichas prácticas en el aula.

Además, la literatura sobre el desarrollo profesional docente enfatiza la importancia de la reflexión crítica como herramienta para mejorar las prácticas pedagógicas (Brookfield, 2017). Schön (2017) señala que la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica es fundamental para la formación de docentes efectivos, ya que permite una adaptación continua a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Esta reflexión, además, se nutre de la interacción entre los educadores y sus experiencias personales, lo que permite una mejor comprensión de cómo sus identidades culturales y lingüísticas influyen en su enseñanza.

El desarrollo del *Pedagogical Language Knowledge* (PLK), según Aquino-Sterling (2016), es esencial para que los maestros bilingües puedan adaptar sus estrategias didácticas de manera eficaz a diferentes contextos lingüísticos. La evaluación formativa, al centrarse en el monitoreo continuo y la retroalimentación colaborativa, no solo permite mejorar la competencia pedagógica de los maestros, sino que también facilita su crecimiento en ambas lenguas

Actividades Para Reforzar la Evaluación Formativa en los Temarios/Syllabi de los Cursos de la Autorización Bilingüe

En este apartado enumeramos algunas actividades para reforzar los Bilingual Teacher Preparation Programs basados en los elementos pedagógicos anteriormente citados. A continuación enumeramos algunas propuestas de evaluaciones formativas para candidatos a maestros bilingües.

Autobiografía Cultural

La “Autobiografía Cultural” es una actividad basada en la autoevaluación vital en relación a las propias vivencias. Propuesta por los autores Nuri-Robins et al. (2011) dentro del marco de la “competencia cultural” (cultural proficiency), es una herramienta formativa que invita a los futuros educadores a reflexionar sobre sus experiencias culturales y cómo estas influyen en su identidad (Clark et al., 2011) y práctica pedagógica. A través de este ejercicio, los participantes exploran sus orígenes, tradiciones familiares y experiencias con diversas lenguas y grupos culturales, analizando el impacto de estas vivencias en sus interacciones con los estudiantes.

Este proceso de introspección permite a los educadores identificar posibles prejuicios o actitudes inconscientes que puedan afectar negativamente su enseñanza. Al comprender mejor sus propias identidades, los maestros en formación desarrollan una mayor sensibilidad hacia la diversidad cultural de sus estudiantes, lo que resulta en prácticas más equitativas e inclusivas. La “Autobiografía Cultural” es una actividad que ayuda a los maestros a integrar una pedagogía que valore la diversidad, promoviendo un ambiente de aprendizaje que respete y celebre las diferentes culturas presentes en el aula (Nuri-Robins et al., 2011).

En esta actividad los candidates y el faculty pueden analizar y deconstruir el Domain 8.1.a de los BTPEs: *Compose a well-organized passage in the target language, employing styles and levels of diction appropriate for a given audience, purpose, and occasion and demonstrating command of a wide range of vocabulary, idiomatic expressions, and linguistic structures.*

Escribir sus autobiografías es el espacio idóneo para analizar el origen y la epistemología de su bilingüismo. En palabras de Anzaldúa (2012) “Hasta que sea libre de escribir en bilingüe y hasta que pueda cambiar y saltar de código sin tener que traducir todo el tiempo... y mientras tenga que adaptarme a los hablantes de inglés en vez de que ellos se acomoden a mi, mi lengua será ilegítima” (p. 111). Evaluar la competencia lingüística de les candidates a educadores bilingües de manera formativa pasa por analizar como su languaging ha evolucionado y valorar todo lo que aprendieron en diferentes contextos: casa, comunidad, escuela y las experiencias en estos contextos.

Diarios de Reflexión Bilingües

Una estrategia eficaz de evaluación formativa para educadores bilingües en formación es el uso de diarios de reflexión bilingües. Estos diarios permiten a les candidates reflexionar sobre su desarrollo tanto en la lengua de instrucción como en su competencia pedagógica. Les candidates pueden escribir en ambos idiomas, explorando las interacciones entre ellos, sus propios procesos de aprendizaje y las estrategias que emplearían en un aula bilingüe. Este tipo de evaluación fomenta la metacognición y ofrece a los instructores una visión más profunda de cómo los candidatos integran sus conocimientos lingüísticos y pedagógicos. Como señala Schön (2017), la reflexión es fundamental para desarrollar prácticas docentes efectivas, y al permitir que les candidates usen sus repertorios completos en estas reflexiones, se valora su identidad bilingüe.

A través de estas reflexiones les candidates y el faculty pueden analizar y deconstruir el BTPE 8.1.j: *Take a position on an issue and support it with persuasive evidence*. Después de haber leído un artículo, haber visto un video o escuchado un podcast, les candidates reflexionan y take a stance on their positionality as bilingual educators (de Jong & Gao, 2022). Elaborar en la posicionalidad de cada candidate permite al faculty el poder dar retroalimentación continua no solo a nivel de lenguaje sino también a nivel pedagógico.

Evaluación del Pedagogical Language Knowledge (PLK) en Tiempo Real

El conocimiento pedagógico-lingüístico (Pedagogical Language Knowledge, PLK) de les candidates puede ser evaluado a través de actividades de microenseñanza donde elles planifiquen y ejecuten lecciones en las que integren sus habilidades lingüísticas y pedagógicas. Estas lecciones pueden ser grabadas y luego revisadas en sesiones de retroalimentación formativa con sus pares y el profesorado. En Rodríguez-Valls et al. (2017) se destaca que el PLK es esencial para que los maestros bilingües adapten su enseñanza de manera efectiva según el contexto de sus estudiantes. Evaluar el PLK mediante observación directa y análisis colaborativo de lecciones permite a les candidates mejorar de manera continua sus prácticas docentes y sus habilidades en ambas lenguas.

En estas mini-lecciones faculty y candidates pueden examinar el contenido de BTPE 7.1.g: *Talk formally and informally about topics of current public and personal interest, demonstrating an ability to use different registers and styles of speech in appropriate contexts*. El desarrollo de lo que Rodríguez-Valls et al. (2017) denominan Español Pedagógico se beneficia de un monitoreo longitudinal. Ver y revisar los videos proporciona la posibilidad de poder amplificar no solo lo que se dice en el aula sino también cómo se dice Sawyer y Rodríguez-Valls (2023) on their analysis of effective practices when working with y aprendiendo de les language learners destacan la importancia de aprender y enseñar en un marco de authentic cariño. Este no se puede evaluar de forma sumativa. Requiere un proceso de nurturing y reflexión.

Portafolio de Actividades de Translanguaging

El uso de portafolios digitales o físicos donde los educadores bilingües documenten actividades guiadas por la pedagogía de translanguaging que podrían implementar en sus aulas es otra herramienta valiosa. Estas actividades, que promueven el uso flexible de los recursos lingüísticos de los estudiantes, son esenciales para desafiar las normas monolingües tradicionales y para reflejar prácticas más inclusivas y equitativas (García y Wei, 2015). Los portafolios pueden incluir planificación de lecciones, materiales didácticos y reflexiones sobre cómo las actividades de translanguaging fomentan el aprendizaje. A través de la revisión formativa de estos portafolios, los educadores reciben retroalimentación que no solo aborda su competencia lingüística, sino también su habilidad para crear entornos de aprendizaje inclusivos.

En este apartado los candidates y el faculty co-construyen dentro del ámbito de BTPE 4.1: *Design learning experiences for all students to help develop bilingualism and biliteracy that are supported by developmental linguistic processes including but not limited to cross-linguistic transfer, contrastive analysis, cognitive and metacognitive research-based processes, language use, and translanguaging.*

Crear espacios donde los estudiantes y los educadores puedan crear un collective classroom discourse calls for an intentional and strategic lesson design. Diseñar lecciones es el espacio donde el faculty da feedback en el vocabulario pedagógico a la vez que modela cómo crear lecciones que sean lingüísticamente inclusivas y culturalmente relevantes. Dos ejemplos de actividades que fomentan ambas características: inclusividad y relevancia son los cross-linguistic analysis between among named languages y los cross-cultural comparisons (Galante, et. al., 2022).

Evaluaciones Dialógicas

La creación de espacios de diálogo entre candidates, mentores y profesores puede facilitar una evaluación formativa más holística. Así, la promoción de pedagogías dialógicas se ha basado en enfoques socioculturales centrados en el análisis reflexivo de las prácticas en el aula por parte de los profesores (Gúzman & Larrain, 2024). Estos diálogos pueden tener lugar al final de cada semestre y pueden incluir discusiones sobre la evolución de los candidates en términos de su competencia lingüística, su desarrollo pedagógico y su habilidad para integrar ambas áreas en la enseñanza bilingüe. A través de este proceso dialógico, se puede hacer un seguimiento más detallado y personalizado del progreso de cada candidato. El diálogo fomenta un ambiente colaborativo donde los futuros maestros no solo reciben feedback, sino que también participan activamente en su propio desarrollo profesional, pero sobre todo como una forma de liberación personal y la transformación de la realidad (Freire, 1970).

Como dijimos al principio de este artículo los educadores nos tenemos que formar en cómo hablar y también en cómo conversar de manera respetuosa y afectiva. Aprender, educar y enseñar de un modo thoughtful and mindful requiere más que el mero hablar. Escuchar y escuchar activa y atentamente es una destreza importante. En las actividades dialógicas candidates y faculty investigan cuál es la verdadera y efectiva praxis del BTPE 7.1.a: *Construct connected oral discourse that communicates a message effectively, demonstrating a wide range of vocabulary, idiomatic expressions, and linguistic structures.*

En estos diálogos faculty y candidates crean normas de evaluación para entender la dualidad que incluye el aprender y enseñar de manera afectiva y efectiva. La evaluación formativa permite diseccionar qué estructuras lingüísticas crean espacios educativos donde los estudiantes se ven

bienvenidos y sienten que son suyos. Tal y como nos recuerda hooks (2003) “To build community requires vigilant awareness of the work we must continually do to undermine all the socialization that leads us to behave in ways that perpetuate domination” (p. 36).

El motivo y objetivo de compartir estas actividades es el abrir ventanas para que todos los programas de formación de educadores bilingües aboguen y se pongan en marcha para crear y apoyar la validez, consistencia y rigor de las evaluaciones formativas. Creemos firmemente que el tiempo de las evaluaciones estatales y estandarizadas ya es parte del pasado. El futuro ya está aquí con un marco pedagógico que se sustenta en el principio de crear oportunidades de aprendizaje y reflexión en lugar de checar si la transmisión de contenidos e información.

Conclusiones y Recomendaciones

Una vez expuestos los argumentos para una aproximación diferenciada a la evaluación de los candidatos a educadores bilingües, especialmente en el contexto del español, aportamos las siguientes conclusiones y recomendaciones. Primero, el sistema educativo de California sigue adoptando un enfoque monoglósico en la evaluación de los educadores, especialmente aquellos que aspiran a ser bilingües. Esto refleja una ideología lingüística dominante que prioriza el inglés, limitando la valoración de los repertorios lingüísticos diversos de los candidatos. Los Programas de Preparación de Maestros (PPM) o Bilingual Teacher Preparation Programs (BTTP) tienen que convertirse en la punta de lanza al combatir estas aproximaciones y implementar aproximaciones heteroglósicas, rabiosamente justas y críticamente inclusivas.

En segundo lugar, las evaluaciones actuales de competencia lingüística se basan en un marco limitado de habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir), ignorando destrezas adicionales necesarias en la enseñanza, como la mediación intercultural y la capacidad de conversar, que son fundamentales para crear espacios de aprendizaje inclusivos y una aproximación más formativa a las destrezas lingüísticas de los futuros maestros. Los PPM tienen la responsabilidad y la obligación de revisar sus programas para incluir una mirada más completa y holística a la evaluación de sus candidatos.

En tercer lugar, la evaluación de competencia lingüística, como en el caso del examen CSET: World Languages, sigue estando influenciada por construcciones de dominancia cultural y lingüística de contextos monoglósicos. Esto plantea preguntas sobre la justicia y equidad de estos exámenes, los cuales no reflejan adecuadamente la diversidad y las realidades sociolingüísticas de California. Los PPM/BTTP son el campo ideal para enraizar esta aproximación al aprendizaje multicultural y multilingüístico de los estudiantes.

Por último, los nuevos estándares para la preparación de maestros bilingües en California, incluyendo las Bilingual Teacher Performance Expectations (BTPE), ofrecen oportunidades para rediseñar las evaluaciones, y repensar cómo se entrenan a estos maestros. Estos educadores, a su vez, podrán trasladar este nuevo enfoque en la evaluación de sus futuros estudiantes.

Si el objetivo de los PPM/BTTP es *formar* las nuevas generaciones de *culturally and linguistically responsive educators* tenemos que reflexionar cómo estamos evaluando las competencias lingüísticas de los candidatos bilingües. El uso del lenguaje ha cambiado y va a seguir cambiando. Seguir anclados en sistemas de evaluación sumativos y sincrónicos limita el desarrollo lingüístico de los candidatos.

Lo que hemos analizado y propuesto en este artículo sobre evaluaciones formativas y diacrónicas requiere de tres elementos: 1) *trust/confianza* que el *faculty* de los Bilingual Teacher

Preparation Programs can design assignments to progressively support and evaluate candidates 2) valorar y embrace los repertorios lingüísticos de les candidates y la complejidad y riqueza que estos tienen y 3) reconocer y entender que languaging and named languages nacen, crecen y evolucionan en la comunidad no en lugares como las universidades y colegios universitarios.

En California ahora existe la posibilidad de rethink language assessments. The revised Bilingual Standards and the Bilingual Teacher Performance Expectations han abierto puertas a nuevas posibilidades. Está en las manos de les candidates, del profesorado y de todas las partes interesadas la misión de asegurarnos que todos los elementos de los Bilingual Teacher Preparation Programs promote linguistic justice.

Este artículo es nuestra propuesta y call para que les educadores and teacher educators colaboren para diseñar evaluaciones formativas en todos los niveles desde pre-school hasta la universidad. Las lenguas son living organisms que evolucionan constantemente. Lo que ayer se decía con un solo vocablo hoy se expresa con diferentes palabras que a menudo son híbridos emergentes de two named languages. Así como en las frutas podemos gozar de variedades híbridas mezcla de plantas frutales. En el lenguaje debemos perder el miedo al progreso y desarrollo de las “established” named languages. Es por eso que tenemos que seguir investigando y creando métodos de language assessment acorde con el dinamismo de las lenguas.

Bibliografía

- Anzaldúa, G. (2012). *Borderlands / La frontera: The new Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, G. (2015). *Light in the dark/Luz en lo oscuro: Rewriting identity, spirituality, reality*. Duke University Press.
- Aquino-Sterling, C. (2016). Responding to the call: Developing and assessing pedagogical Spanish competencies in bilingual teacher education. *Bilingual Research Journal*, 39(1), 50-68. <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1139519>
- Ascenzi-Moreno, L., & Seltzer, K. (2021). Always at the bottom: Ideologies in assessment of emergent bilinguals. *Journal of Literacy Research*, 53(4), 468-490. <https://doi.org/10.1177/1086296X211052255>
- Banegas, D. L. & López, M. F. (2021). Inclusive language in Spanish as interpellation to educational authorities. *Applied Linguistics*, 42(2), 342-346. <https://doi.org/10.1093/applin/amz026/5488500>
- Bartolomé, L. (2006). The struggle of language rights: Naming and interrogating the colonial legacy of “English-only”. *Journal of the Sociology of the Self-Knowledge*, 4(3), 25-32.
- Bilingual Education Act, Pub. Law No. 90-247, Stat. 81. (1968). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-81/pdf/STATUTE-81-Pg783.pdf#page=32>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Cadiero-Kaplan, K., Berta-Avila, M., & Flores, J. (2007). CCTC and the process for reauthorization of bilingual teacher preparation standards: A critical-historical perspective. *Association of Mexican American Educators Journal*, 1(1).
- California Commission on Teacher Credentialing. (2021). *CSET: Languages other than English (LOTE) information*. <https://www.ctc.ca.gov/commission/reports/lotte>
- California Commission on Teacher Credentialing. (2023). *Bilingual authorizations (CL-628b)*. [https://www.ctc.ca.gov/credentials/leaflets/bilingual-authorizations-\(cl-628b\)](https://www.ctc.ca.gov/credentials/leaflets/bilingual-authorizations-(cl-628b))
- California Department of Education. (2023) *Multilingual education*. California Department of Education. <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/multilingualedu.asp>
- California Education Code § 44253.5 (2024). <https://law.justia.com/codes/california/code-edc/title-2/division-3/part-25/chapter-2/article-4/section-44253-5/>
- Californians Together. (2008). *The quest for meaning: Developing academic language through sheltered instruction*. <https://www.californianstogether.org/>
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Chaparro, S. E., Schissel, J. L., & Klassen, C. (2021). The construction of bilingual abilities through monoglossic literacy assessments. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 2(2), 154-179. <https://doi.org/10.1558/jmtp.19688>
- Clark, E. R., Jackson, L. G., & Prieto, L. (2011). Identity: A central facet of culturally efficacious bilingual education teachers. B. B. Flores, R. H. Sheets, & E.R. Clerk (Eds.), *Teacher preparation for bilingual student populations: Educar para transformar* (pp. 27-39). Routledge.
- Crawford, J. (1999). *Bilingual education: History, politics, theory, and practice*. Bilingual Educational Services, Inc.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children’s mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- de Jong, E. J. (2008). Contextualizing policy appropriation: Teachers’ perspectives, local responses,

- and English-only ballot initiatives. *The Urban Review*, 40(4), 350-370.
<https://doi.org/10.1007/s11256-008-0085-y>
- de Jong, E., & Gao, J. (2022). Preparing teacher candidates for bilingual practices: Toward a multilingual stance in mainstream teacher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(4), 472-482.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2119072>
- Elementary and Secondary Education Act. (2001).
<https://www.ed.gov/laws-and-policy/laws-preschool-grade-12-education/every-student-succeeds-act-essa-0>
- Freire, P. (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2), 205-225.
- Galante, A., Chiras, M., de la Cruz, J. W. N., & Zeaiter, L. F. (2022). *Plurilingual guide: Implementing critical plurilingual pedagogy in language education*. Plurilingual Lab Publishing.
- García, O. (2002). Teaching language minorities in the United States: From bilingualism as a deficit to bilingualism as a liability. *International Journal of the Sociology of Language*, 155(1), 125-130. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.018>
- García, O. (2011). Planning Spanish: nationalizing, minoritizing, and globalizing performances. In M. Díaz-Campos (Ed.), *The handbook of Hispanic sociolinguistics* (pp. 667-685). Wiley Blackwell.
- García, O., & Otheguy, R. (2014). *Spanish in the United States*. In S. O. Aranoff & J. M. Good (Eds.), *Contacto de lenguas en el nuevo mundo: Historia y presente de los préstamos léxicos del español en las lenguas indígenas y criollas* (pp. 151-162). Georgetown University Press.
- García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223-240). Wiley Blackwell.
- Gkonou, C., & Oxford, R. L. (2019). Teacher education: Formative assessment, reflection and affective strategy instruction. In A. U. Chamot & V. Harris (Eds.), *Learning strategy instruction in the language classroom: Issues and implementation* (pp. 213-226). Multilingual Matters.
- Gúzman, V., & Larrain, A. (2024). The transformation of pedagogical practices into dialogic teaching: Towards a dialogic notion of teacher learning. *Professional Development in Education*, 50(4), 716-729. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902837>
- Hernández, A. M. (2017). Reflective and transformative practice in bilingual teacher preparation: Examining cross-cultural and linguistic equity. *Issues in Teacher Education*, 26(2), 67-86.
- hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.
- Janssen, D. A. (2008). *Alternative subject matter competency assessment for additional less commonly taught languages other than English (LOTE)*. California Commission on Teacher Credentialing. https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/commission/coded/2012/1204.pdf?sfvrsn=cd8266c9_2
- Johnson, H., Cuellar Mejia, M., & McGhee, E. (2024) *California's population*. Public Policy Institute of California (PPIC).
<https://www.pplic.org/publication/californias-population/#:~:text=No%20race%20or%20ethnic%20group,the%202022%20American%20Community%20Survey>
- Johnson, S.I., García, O., & Seltzer, K. (2019). Biliteracy and translanguaging in dual language

- bilingual education. In D. DeMatthews & E. Izquierdo (Eds.), *Dual language education: Teaching and leading in two languages* (pp. 119-132). Springer.
- Junyent, M. C. (Ed.) (2021). *Som dones, som lingüistes, som moltes i diem prou: Prou textos incoherents i confusos. Canviem el món i canviarà la llengua*. Eumo Editorial SAU.
- Katz, A. (2012). Linking assessment with instructional aims and learning. In C. Coombs (Ed.) *The Cambridge guide to second language assessment* (pp. 66-73). Cambridge University Press.
- Lucas, T., & Grinberg, J. (2008). Responding to the needs of English language learners: California's new accountability system. *Educational Policy*, 22(6), 759-784.
- Macedo, D. (2000). The colonialism of the English only movement. *Educational Researcher*, 29(3), 15-24. <https://doi.org/10.3102/0013189X02900301>
- Marian, V., Shook, A., & Schroeder, S. R. (2013). Bilingual two-way immersion programs benefit academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 36(2), 167-186. <https://doi.org/10.1080/15235882.2013.818075>
- Mora, L., & Lopez, M. H. (2023). *Latinos' views of and experiences with the Spanish language*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/race-ethnicity/2023/09/20/latinos-views-of-and-experiences-with-the-spanish-language/>
- Mosqueda, E., Maldonado, S.I., Capraro, M. M & Capraro, R. (2022). Systematized Discrimination: Linguistic, Racial and Cultural Differences Can Equal Mathematics Success. *Urban Review* 54(1), 428-449. <https://doi.org/10.1007/s11256-021-00620-3>
- Muñoz-Muñoz, E., Solsona-Puig, J., & Rodríguez-Valls, F. (2024). Advancing accountability in bilingual teaching standards. *The CTE Spring 2024 Research Monograph*, 17. <https://www.cte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2024-spring-ResearchMonograph.pdf>
- National Association for Bilingual Education. (2020). *The history of bilingual education in the United States*. <https://www.nabe.org/>.
- National University. (n.d.). *Preparing for the CSET multiple subject test*. <https://www.nu.edu/blog/preparing-for-cset-multiple-subject-test/>
- Nuri-Robins, K. J., Lindsey, D. B., Lindsey, R. B., & Terrell, R. D. (2011). *Culturally proficient instruction: A guide for people who teach*. Corwin Press.
- Oliva, M. (2005). *Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts*. McGraw-Hill.
- Opperti, R. (2024). *Sobre educar y aprender para futuros mejores: un viaje por la educación en tiempos de transformación*. Organización de Estudios Iberoamericanos.
- Ott, C. D., Dover, A. G., Peters, J., & Rodríguez-Valls, F. (2023). Amplifying newcomer and emergent plurilingual students' voice, agency and authority through enactments of authentic cariño. *Multicultural Perspectives*, 25(4), 185-195. <https://doi.org/10.1080/15210960.2023.2283891>
- Páez, M. M., & Rinaldi, C. (2006). Through the eye of the beholder: Mexican American students' views of bilingualism, culture, and identity. *Bilingual Research Journal*, 30(3), 647-668.
- Pearson Education. (2023). *CSET: Spanish*. https://www.ctcexams.nesinc.com/TestView.aspx?f=HTML_FRAG/CA_CSET145_TestPage.html
- Perez, B. (2001). Teacher education and bilingual education in the United States. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 389-402.
- Rodríguez-Valls, F., Solsona-Puig, J., & Capdevila-Gutiérrez, M. (2017). Teaching social studies in

- Spanish in dual immersion middle schools: A biliterate approach to history. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1326202>
- Rosa, J. D. (2016). Standardization, racialization, languagelessness: Raciolinguistic ideologies across communicative contexts. *Linguistic Anthropology*, 26(2), 162-183. <https://doi.org/10.1111/jola.12116>
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in society*, 46(5), 621-647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Rosa, J. & Flores, N. (2023). Rethinking language barriers & social justice from a raciolinguistic perspective. *Dedalus*, 152(3), 99-114. https://doi.org/10.1162/daed_a_02020
- Rossell, C. H. (2003). The near end of bilingualism: Prop 227 was supposed to eliminate bilingual education from California's schools. For the most part, it succeeded—and student performance is climbing slowly upward. *Education Next*, 3(4), 44-53.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Solsona-Puig, J., Sansó Galiay, C., Rodríguez-Valls, F., & Janés Carulla, J. (2021). Plurilingualism within the global village: A comparative analysis of California and Catalonia attempts for linguistic equity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 45(3), 256-284. <https://doi.org/10.1080/10714413.2021.1999142>
- Solsona-Puig, J., Muñoz-Muñoz, E., & Rodríguez-Valls, F. (2024). Reimagining bilingual education in California: A critical analysis of bilingual teacher performance expectations (BTPE). *Journal of Latinos and Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/15348431.2024.2444935>
- Solsona-Puig, J., & Son, M. (2024). Assessment of Bilingual Teachers in California. *The CCTE Fall 2024 Research Monograph*, 25. <https://www.ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2024-fall-monograph.pdf>
- Terry, N. P., & Irving, M. A. (2010). Cultural and linguistic diversity: Issues in education. *Special Education for All Teachers*, 5, 109-132.
- United States Census Bureau. (2024). *California demographics profile*. U.S. Census Bureau. <https://data.census.gov/profile/California?g=040XX00US06#race-and-ethnicity>
- Valdés, G. (2001). *Learning and not learning English: Latino students in American schools*. Teachers College Press.
- Wei, L., & García, O. (2022). Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. *RELC Journal*, 53(2), 313-324
- Yamagami, M. (2012). The political discourse of the campaign against bilingual education: From Proposition 227 to *Horne v. Flores*. *International Multilingual Research Journal*, 6(2), 143-159. <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.651524>
- Zabetakis, A. S. (1998). Proposition 227: Death for bilingual education. *Georgetown Immigration Law Journal*, 13, 105-106.