

EL ESPAÑOL COMO HERRAMIENTA PARA FORJAR UNA GLOBALIZACIÓN INCLUSIVA: EQUIDAD LINGÜÍSTICA EN LAS AULAS DE DOBLE INMERSIÓN DE CALIFORNIA

SPANISH AS A TOOL FOR INCLUSIVE GLOBALIZATION: LINGUISTIC EQUITY IN DOUBLE IMMERSION CLASSROOMS IN CALIFORNIA

L'ESPAGNOL COMME OUTIL POUR UNE GLOBALISATION INCLUSIVE : ÉQUITÉ LINGUISTIQUE DANS LES SALLES DE CLASSE D'IMMERSION ESPAGNOL-ANGLAIS EN CALIFORNIE

María Capdevila-Gutiérrez

M. A. Modern Languages and Literature/English, University of Nebraska, EE.UU. Profesora, Toll Middle School (GUSD)/Universidad Castilla-La Mancha
700 Glenwood Road, Glendale, CA, 91202
mcapdevila@gusd.net

Fernando Rodríguez-Valls

M. A. Education, Ph.D. Teaching, Learning and Culture, Claremont Graduate University. Profesor Asociado, Secondary Education Department, College of Education, California State University, Fullerton, CA, EE. UU.
2600 Nutwood, Ave. Fullerton, CA, 92831
frodriguez-valls@fullerton.edu

RESUMEN

El creciente número de programas de doble inmersión español-inglés en Estados Unidos demanda un análisis del papel que va a tener el español como lengua vehicular dentro del aula y como nexo enriquecedor de la sociedad de este país. En este artículo teórico repasamos el impacto negativo y de segregación lingüística que tuvieron medidas como la Proposición 227 en California, para luego explorar el rol que puede llegar a desempeñar el español, tras haberse aprobado la Proposición 58, como herramienta de equidad educativa y de globalización inclusiva. Argumentamos la posibilidad de crear ámbitos educativos donde el español tenga el mismo estatus lingüístico que el inglés. Así mismo, reivindicamos el valor del español como parte intrínseca de la historia y la idiosincrasia nacional de Estados Unidos, y reafirmamos la idea de coexistencia y enriquecimiento mutuo de ambas lenguas, que nos permita convertirnos en un ejemplo de sociedad plural en términos de lengua y cultura.

Palabras clave: español, inglés, doble inmersión, globalización, inclusión, equidad lingüística

ABSTRACT

The growth in the number of Spanish-English double immersion programs in the United States calls for an obligatory analysis of the role that Spanish will play as a vehicular language within the classroom and as an enriching nexus of Spanish society. In this theoretical article, we will review the negative impact and linguistic segregation of measures, such as Proposition 227 in California, and then we explore the role that Spanish may have, once Proposition 58 is passed, as a tool for educational equity and inclusive globalization. We depict the possibility of creating educational areas where Spanish has the same linguistic status as English. Likewise, we claim the value of Spanish as an intrinsic part of the history and the national idiosyncrasy of the United States and reaffirm the idea of coexistence and mutual enrichment of both languages, becoming an example of a plural society in terms of language and culture.

Keywords: Spanish, English, dual-immersion, globalization, inclusivity, linguistic equity

287

Received: 2017-06-04 / Accepted: 2018-02-14

DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a06

RÉSUMÉ

La croissance du nombre de programmes d'immersion en espagnol-anglais aux États-Unis exige une analyse du rôle que l'espagnol jouera comme langue véhiculaire dans la classe et comme lien enrichissant de la société étatsunienne. Dans cet article, nous examinons l'impact négatif et la ségrégation linguistique des mesures telles que la Proposition 227 en Californie, puis explorons le rôle que l'espagnol peut avoir suite à l'approbation de la Proposition 58 comme outil d'équité en matière d'éducation et de mondialisation inclusive. Nous soutenons la possibilité de créer des zones éducatives où l'espagnol a le même statut linguistique que l'anglais. De même, nous revendiquons la valeur de l'espagnol comme une partie intrinsèque de l'histoire et de l'idiosyncrasie nationale des États-Unis et réaffirmons l'idée de la coexistence et de l'enrichissement mutuel des deux langues, en devenant l'exemple d'une société plurielle en termes de langue et de culture.

Mots-clés : double immersion, langue d'enseignement, ségrégation linguistique, la mondialisation, inclusivité

Introducción

El 2 de junio de 1998 fue aprobada, en el estado de California, en Estados Unidos, la Proposición 227,¹ la cual exigió que la instrucción en las escuelas públicas se diese en inglés y eliminó la gran mayoría de los programas bilingües del estado. Esta propuesta sostenía que la única solución para incrementar los niveles de literacidad² en inglés era un sistema educativo en el cual los estudiantes, y en especial los aprendices de dicho idioma (*English learners*), recibiesen la instrucción de las materias en su totalidad en inglés. En este contexto educativo, el estudiante incrementaría sus destrezas para utilizar esta lengua en su forma escrita y oral, y podría entender la complejidad de la misma, dejando de lado su lengua materna y sumergiéndose por completo en una educación impartida en inglés.

Basándose en teorías de inmersión y asimilación cultural y lingüística, los impulsores de esta medida pretendían utilizar el inglés como herramienta de equidad y unidad educativa para los estudiantes. No obstante, Burdick-Will y Gómez (2006), García y Kleifgen (2010) y Lippi-Green (2011), en sus estudios, detectan la falacia de los conceptos de *inmersión* y *asimilación*, y puntualizan que posicionamientos políticos e ideológicos (como la Proposición 227) que fundamentan la necesidad de una educación que despoje a los estudiantes aprendices de inglés de su lengua y su cultura, para así, supuestamente, poder tener un mejor rendimiento en las escuelas, incrementaron el desarraigo de estos estudiantes dentro de las escuelas y fomentaron la desigualdad lingüística en el aula.

1 “La Proposición 227 pretendía eliminar el uso bilingüe de la lengua materna (L1) de los niños con fines de enseñanza excepto en circunstancias muy excepcionales” (Cummins, 2002, p. 47).

2 Definimos *literacidad* como “el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes” (Cassany, 2010, p. 1).

La realidad de la educación tras la Proposición 227 —como explican Berliner (2011), Calderón y Minaya-Rowe (2010), Gándara y Contreras (2009), y García y Curry-Rodríguez (2000), en sus estudios sobre el impacto de esta normativa y otras normativas lingüísticas— muestra que esta medida no ayudó a mejorar los resultados académicos de los estudiantes de inglés como segundo idioma. La brecha de rendimiento académico entre los estudiantes cuya lengua materna era el inglés y los estudiantes aprendices de inglés se mantuvo en porcentajes similares. Más aún, permaneció el estigma negativo de la etiqueta educativa “estudiante aprendiz de inglés”, agravando las connotaciones de déficit lingüístico y cultural de estos estudiantes (Parrish, Pérez, Merickel, Linquanti *et al.*, 2006; Uriarte, Tung, Lavan y Díez, 2010).

Este marco de “enseñanza únicamente en inglés” consolidó los argumentos de aquellos que abogaban por una educación que cohíbe y aliena al estudiante, en lugar de una educación que le proporcione la posibilidad de añadir nuevas esferas de identidad cultural y lingüística. Ángela Valenzuela (2016) llama a este fenómeno “educación substractiva”, ya que se trata de una educación que pide al estudiante que deje de ser quien es y abandone su lengua materna, para adoptar una nueva y “mejor” identidad monolítica y monolingüe.

Dos décadas después de esta educación substractiva, el estado de California ha empezado a cuestionar la validez de este sistema y con ello han vuelto a proliferar los programas bilingües y de doble inmersión. Con la idea de trabajar en la formación de “estudiantes globales”, se han tomado medidas que valoran el bilingüismo como una ventaja en su educación. El estudiante global se convierte en una persona que es parte de su comunidad, y a la vez aprecia y aporta su grano de arena a la *globalización*, definida esta como el “flujo mundial de economía, ideas, cultura, etc.” (Knight, 2014).

Así, en el 2012, el estado de California aprobó el Sello del Estado para la Lectoescritura Bilingüe,

como parte del diploma de graduación para los estudiantes que pudiesen mostrar competencias lingüísticas —hablar, leer, escribir y escuchar— en un idioma que no fuese el inglés.³ Esto ha animado a los distritos escolares a implementar nuevos programas de doble inmersión, en los cuales los estudiantes aprenden en dos idiomas —por ejemplo, español e inglés—. En estas aulas, los aprendices de inglés conviven y aprenden con los que de algún modo podemos denominar “aprendices de español”, ya que este no es su idioma materno (Adelman Reyes y Kleyn, 2010).

A continuación analizamos el rol que tanto el español como el inglés pueden y deben tener en estas aulas de doble inmersión, y los modos en que se podría y debería diseñar, implementar y evaluar el concepto de *globalidad inclusiva y equitativa* en términos de enseñanza de la lengua y la cultura. Describimos la importante y necesaria participación de la familia para favorecer la equidad y cómo el programa de doble inmersión favorece esta participación. Por último, enunciamos unas recomendaciones y previsiones sobre el futuro del español en California. Nuestro objetivo es suscitar una reflexión sobre las posibilidades de utilización del español y, por extensión, del inglés, como herramientas de globalización inclusiva (Paffey, 2014).

290

Los programas de doble inmersión

Hay dos características esenciales que definen los programas de doble inmersión: la primera es el tiempo en que se usa cada lengua vehicular, en este caso el español y el inglés, durante la jornada escolar, y la segunda es el número de estudiantes cuyo primer idioma es el español o el inglés.

En términos de uso de las dos lenguas vehiculares, hay dos modelos predominantes: el primero se basa

en un reparto equitativo de la jornada escolar, en la cual el 50 % de la instrucción se hace en español y el otro 50 % en inglés. El otro modelo es el del incremento gradual de la instrucción en inglés. En este modelo, el niño empieza su ciclo escolar en preescolar (*kindergarten*), en una jornada escolar donde el 90 % de la instrucción es en español y el 10 % en inglés. Después, en primer grado es de 80 %-20 % y así hasta llegar a cuarto grado, donde los dos idiomas se equiparan en minutos de instrucción.

El uso de este segundo modelo se justifica para equiparar el estatus lingüístico de ambas lenguas (Livingstone y Ferreira, 2009). Siendo el inglés la lengua dominante tanto en el ámbito educativo como en el social, se tiende a reforzar la lengua que todavía no tiene ese peso específico en los ámbitos académicos y profesionales (Rodríguez, Carrasquillo y Soon Lee, 2014).

Por lo que se refiere al número de estudiantes, las escuelas buscan un equilibrio entre los que tienen como lengua materna el español y aquellos para quienes el inglés es su primera lengua. Factores como dónde está localizada la escuela que está implementando el programa de doble inmersión, el estatus económico de los estudiantes o las normativas que se implementan en el distrito escolar desempeñan un papel importante a la hora de conseguir los números y el balance entre los dos grupos de estudiantes.

Es importante señalar que, en el caso de California, dada la pluralidad lingüística y cultural de las aulas, existe también en estos programas un buen número de estudiantes cuya lengua materna no es ni el español ni el inglés. En cualquier caso, las escuelas buscan crear clases donde los estudiantes colaboren en el proceso de aprender una segunda lengua, bien sea esta el español o el inglés. Así, los hablantes de una y otra son, en el aula de doble inmersión, modelos lingüísticos para sus compañeros.

Gibbons (2009) define este apoyo o mediación entre compañeros como parte del conocimiento

3 El Sello de Lectoescritura Bilingüe es un premio otorgado por una escuela, distrito escolar u oficina de educación del condado en reconocimiento de los estudiantes que han estudiado y alcanzado el dominio de dos o más idiomas para la graduación de la escuela secundaria (Seal of Biliteracy, s. f.).

escolar que se construye en el aula, y que ayuda a legitimar las lenguas y culturas que estudiantes y docentes adquieren por medio de lecciones con relevancia cultural y lingüística.

Esta idea de ayuda y apoyo se fundamenta en el concepto de *zona de desarrollo próximo* acuñada por Vygotsky (1986). En esta zona, el estudiante, los adultos (maestros, padres) y compañeros más avanzados (cada uno en su lengua) se convierten en los expertos que ayudan a sus compañeros a mejorar y a acercarse al nivel de las competencias lingüísticas que ellos tienen. Este concepto es clave a la hora de definir el rol del español como herramienta de inclusión en el aula. El estudiante cuya lengua materna es el español, utiliza esta como un activo dentro del proceso de aprendizaje. De esta forma, aquél deja de ser una lengua extranjera, para pasar a ser herramienta y objetivo, es decir, parte del núcleo de factores que definen las competencias lingüísticas de los estudiantes en el aula de doble inmersión.

Bilingüismo equitativo y equilibrado

Teóricamente, los salones de doble inmersión se construyen con la idea de crear una equidad entre las dos lenguas vehiculares. Así lo explican Reese y Feltes (2014) cuando analizan el trabajo de Canagarajah (2006): “al esperar que los estudiantes de la comunidad lingüística dominante también aprendan una lengua minoritaria, se brinda dignidad y afirmación para los estudiantes de la lengua minoritaria y se iguala la relación entre ambos grupos” (pp. 3-4).

Esta equidad y relación entre grupos está diezmada por la realidad de que existan en el aula estudiantes pertenecientes a grupos con las etiquetas de “dominante” y “minoritario”. La mera existencia de estas etiquetas tiende a crear un aula donde la visión de la adquisición de competencias lingüísticas en los dos idiomas no es equitativa.

Aprender inglés es, para los hablantes de español, una necesidad para dar solución a una cuestión que

se plantea como deficitaria. Para estos estudiantes, aprender inglés es una obligación, un punto de partida básico para su éxito. Sin embargo, aprender español es, para los hablantes de inglés, una destreza añadida. Se trata de una cuestión meritaria en sí, que se ve como algo exclusivo y avanzado. Es decir, las competencias lingüísticas en inglés y en español no se entienden ni valoran de la misma manera.

Como apunta Potowski (2007), la oportunidad de crear un bilingüismo equitativo y equilibrado, donde el español tenga la misma funcionalidad, uso y validez que el inglés, no ha sido siempre la realidad que impera en las aulas de doble inmersión. El inglés tiende a ser la lengua con más peso específico a nivel educativo, cultural y social en comparación con el español, que explícita o implícitamente queda relegado al rango de idioma “añadido”, de un modo más positivo para unos que para otros.

Es importante recalcar que el inglés define con demasiada frecuencia la cultura del aula y, por ende, las identidades que desarrollan los estudiantes. En ocasiones, las aulas de doble inmersión refuerzan la idea del inglés como anhelo y objetivo para todos los estudiantes. Cuando el inglés recibe este rol prioritario, se produce un desequilibrio lingüístico que impide que se fomenten la interculturalidad y el interlingüismo. Definimos *interlingüismo* como el espacio donde las lenguas se refuerzan unas a otras en la comunidad, para presentarse juntas como herramientas de una globalización inclusiva (Chardenet, 2013). Por su parte, *interculturalidad*, utilizando las palabras de Leiva Olivencia (2010), es la “actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas [...] así como promover la convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como legítima en su diferencia” (p. 253).

Para una ecuanimidad lingüística que use y fomente el interlingüismo y la interculturalidad, Adelman Reyes y Crawford (2011) recomiendan que estudiantes y maestros analicen las etiquetas

lingüísticas mencionadas anteriormente, y su uso no solo en el aula, sino también en la comunidad, el país y el Estado.

El rol que le den los estudiantes al inglés dentro del microcosmos de su propia clase servirá para perpetuar o eliminar el rol “dominante” del inglés.

El objetivo de un aula de doble inmersión sería crear un espacio de coexistencia lingüística, donde se fomente la figura de un estudiante capaz de escuchar en dos lenguas, porque quiere que lo escuchen hablar en dos lenguas; que da la bienvenida a otras lenguas y otras culturas, porque desea que incluyan la suya; es respetuoso con otras lenguas y culturas, porque respeta la suya propia y quiere que esta sea respetada y valorada y, por último, que sabe ayudar, porque valora que lo ayuden en español y en inglés (Rodríguez-Valls, 2016).

Coexistencia lingüística en el aula: los aprendices de lenguas de por vida

292

Como hemos explicado en las secciones anteriores, durante los años en que el inglés se convirtió en la única lengua vehicular de educación, esta nunca consiguió unir a los estudiantes dentro de una identidad multilingüe. Es más, agravó e incrementó la segregación lingüística.

August, Goldenberg y Rueda (2011) resaltan, en sus investigaciones, la falta de rigor científico que tenía la enseñanza que solo se impartía en inglés. Estos autores explican cómo la enseñanza monolingüe en inglés no solo no favoreció el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes de inglés como segunda lengua o aprendices de inglés (*English learners*), sino que hizo que el inglés se convirtiese en una barrera para una clase intercultural y multilingüe, donde se prepara a los estudiantes para ser ciudadanos globales.

Collier y Thomas (2004), Lindholm-Leary y Hernández (2011) y Thomas y Collier (1998), en sus respectivas investigaciones sobre los efectos de la doble inmersión en los estudiantes de inglés

como segunda lengua, exponen que una educación monolingüe en inglés es perjudicial para estos estudiantes que no dominan el idioma de instrucción. En sus estudios señalan, entre otros muchos problemas, una disminución en el rigor y el contenido impartido, y una falta de conexión con un entorno educativo que no valora ni potencia el mantenimiento de la identidad cultural y lingüística de estos alumnos. Todas estas cuestiones a menudo resultan en un desinterés escolar por parte de los estudiantes, bajo rendimiento o incluso abandono prematuro. Para estos investigadores, la doble inmersión y la utilización de la lengua materna —el español en este caso— como herramienta de instrucción suponen una solución a ese desequilibrio y una apuesta de equidad. Como apunta Montrul (2012), el español dentro de la clase de doble inmersión puede convertirse en la pieza que facilite la coexistencia lingüística; aún más, puede convertirse en esa pieza de conexión entre los estudiantes.

Una vez explicados los roles que el español y el inglés han tenido y pueden tener en la clase de doble inmersión, analizamos a continuación la idea de crear una coexistencia y un enriquecimiento lingüístico que elimine el estigma negativo y restrictivo en la etiqueta de “estudiante aprendiz de inglés”.

Para ello, vemos la necesidad de utilizar una denominación mucho más inclusiva y positiva que considere y englobe a los estudiantes de programas de inmersión dual. Es necesario comenzar por cambiar la terminología y las etiquetas restrictivas asociadas a esos nombres, para poder eliminar las barreras que suponen para millones de estudiantes en Estados Unidos.

Ser aprendiz de un segundo idioma debe verse siempre como una constante y positiva evolución personal, aunque esto parece ser así solo para algunos estudiantes. Mientras que estar aprendiendo una segunda lengua suele ser para los estudiantes de la cultura mayoritaria una cuestión positiva, sorprendente y celebrada, la misma situación

para estudiantes aprendices de inglés se percibe de modo radicalmente diferente. Proponemos, por tanto, que todos los alumnos sean considerados “aprendices de lenguas de por vida” (*lifelong language learners*), ya que ambos grupos de estudiantes —hablantes de español e inglés— estarán en todo momento mejorando sus capacidades lingüísticas en ambos idiomas, independientemente de que se trate de su primera o segunda lengua.

La clase de doble inmersión tiene la posibilidad de destacar este concepto de *aprendices de lengua de por vida*, como una vía donde los estudiantes inician la aventura de aprender equipados con sus lenguas maternas, para encontrarse en un punto medio donde ambas lenguas tengan el mismo estatus lingüístico. Así mismo, todos los estudiantes se convierten en aprendices de dos lenguas, viviendo en una constante evolución de los sistemas lingüísticos que practican en su persona y en su día a día. En este contexto, aprender un segundo idioma deja de ser un rasgo de inferioridad académica, cultural o social, para entenderse como una clara ventaja y motivo de éxito académico y personal (Díaz-Polanco, 2010).

En este esquema, el español revitaliza el inglés y le ayuda a eliminar esa imagen de monolingüismo prevalente en este idioma y muchos de sus hablantes, y que se ha extrapolado tanto a la educación como a otros ámbitos (ej. política, medios de comunicación, cultura). Todos los estudiantes, ahora bajo el nombre de “aprendices de lenguas de por vida”, serían a la vez exitosos modelos y maestros de la lengua que cada uno aporta.

Los programas de inmersión dual pueden ayudar, por tanto, a cambiar las percepciones tradicionales, convirtiéndose, por medio del uso del español y el inglés como herramientas de equidad, en modelos educativos inclusivos y globalizadores. Collier y Thomas (2004) explican este fenómeno:

Two-way bilingual classes taught by sensitive teachers can lead to a context where students from each language group learn to respect their fellow students as

valued partners in the learning process with much knowledge to teach each other (p. 3).⁴

Otro paso en este proceso de inclusión y globalización es añadirle a esta característica de “aprendices de lenguas de por vida” que tienen los estudiantes de doble inmersión, el emblema de estudiantes que se están convirtiendo en estudiantes bilingües (*Emergent Bilinguals*) y con literacidades en ambas lenguas. En este marco, el español camina de la mano del inglés y esto hace que el estudiante que aprende inglés con el fin de ser bilingüe esté igualmente bien considerado como aquel que aprende español con la misma finalidad. El español reafirma tanto al estudiante que lo tiene como lengua materna como a quien lo va a aprender como segunda lengua. En este espacio, un uso unificador del español evitaría que se valore a uno más que a otro (Orozco, 2014).

Un hablante de cualquier idioma debe estar en constante aprendizaje y evolución lingüística. Del mismo modo, un hablante bilingüe utilizará ambos idiomas como plataforma de apoyo lingüístico mutuo. Los conocimientos lingüísticos que cada hablante tenga en su lengua materna influyen y ayudan en su evolución como hablante de la segunda lengua. A la vez, el ejercicio metalingüístico de indagar y reflexionar sobre la segunda lengua ayuda al hablante a conocer más a fondo y mejor su lengua materna. De ahí que el rendimiento académico en la clase de inglés (*English Language Arts*) suela estar muy por encima de la media en estudiantes de programas de inmersión dual (Fortune y Menke, 2010; Lindholm-Leary y Block, 2010).

Es evidente, por tanto, que potenciar la visión de ambos idiomas como valores indiscutibles y

4 “Las clases de doble inmersión, impartidas por maestros con sensibilidad y respeto, llevan a contextos donde los estudiantes hablantes de cada lengua aprenden a respetar a los otros y a considerarlos compañeros valiosos en el proceso de aprendizaje y con grandes conocimientos para compartir unos con otros” (Traducción de los autores).

equiparables en la evolución lingüística y personal de estos hablantes emergentes es el mejor modo de conseguir que ellos potencien al máximo sus habilidades lingüísticas (Lacorte, 2010; Rojas, 2014).

El maestro de la clase de doble inmersión

En el maestro de doble inmersión apoyado, como veremos, por otros miembros de la comunidad educativa recibe la tarea de potenciar y estimular, en sus estudiantes, no solo el aprendizaje de la lengua, sino también el conocimiento y el respeto hacia los muchos y diversos aspectos culturales relativos a ella (Beeman y Urrow, 2012). Por un lado, por medio del uso de un español gramaticalmente correcto y académico, estará ofreciendo un modelo de lengua esencial. Es importante recalcar a este respecto que ser un importante modelo lingüístico no significa ser el único modelo. Ofrecer a los estudiantes acceso a un español académico nunca puede implicar que en el aula se descarten ni menosprecien las variedades nacionales, dialectales o las elecciones lingüísticas de cada estudiante. Hemos de recordar que los alumnos son también maestros y modelos que traen consigo la riqueza de sus variedades de español, con el beneficio que eso aporta a la comunidad del aula (léxico, gramática, acentos, dialectos, jergas, expresiones, etc.) (Collier y Thomas, 2004; Jong y Howard, 2009; Lindholm-Leary y Hernández, 2011).

Un español académico susceptible de utilizarse con éxito en el contexto educativo no implica eliminar las variedades y elecciones lingüísticas individuales. Al contrario, tal y como explica Ibarra (2012), el habla diversa y rica que los estudiantes traen al aula de doble inmersión debe ser la base y la excusa comunicativa para las innumerables discusiones metalingüísticas y los referentes culturales e históricos asociados a esa riqueza de variedades y diferencias lingüísticas.

No obstante, el docente de programas de doble inmersión debe ser más que un maestro de lengua. Estos maestros tendrán que crear numerosas oportunidades de aprendizaje y promover

la investigación y la discusión, dentro y fuera del aula, sobre los muchos y muy diversos aspectos de las culturas detrás del español (Parodi, 2010). El docente de programas de doble inmersión debe crear frecuentes ocasiones de referencia, discusión y entendimiento de esas culturas. Así mismo, debe estar en constante revisión de los contenidos y aspectos culturales que se comparten y debaten en clase, y ser un moderador de esas discusiones.

La clase de cultura debe ser significativa. Como describe Omaggio (2001), es fácil caer en la enseñanza de una cultura superficial e irrelevante: la cultura Frankenstein, o hecha de trozos: un taco aquí, un flamenco allá; o en la cultura de las cuatro “efes”: fiestas, folklore, ferias y comida (*food*). Hablar, discutir y aprender sobre las distintas culturas debe ser un ejercicio realizado de forma apropiada. Es fundamental que se haga un trabajo consistente y profundo, ya que, en la discusión sobre aspectos culturales, es fácil caer en estereotipos y en contenidos que presentan la cultura de modo distante, fragmentada y descontextualizada. Esto, lejos de favorecer el entendimiento entre las diversas culturas representadas en el aula y potenciar la belleza de la multiculturalidad, refuerza percepciones negativas y nocivas para tal fin (Hadley y Reiken, 1993; Kappel y Locthman, 2009; Kramsch, 2013; Omaggio, 2001).

Respecto al análisis de las distintas culturas y registros lingüísticos que coexisten y se utilizan en el aula, los maestros tienen que tener presente, a la hora de planificar lecciones e implementarlas, la dialéctica entre los conceptos de *integración* y *adaptación*. Como explica Freire (2013), la diferencia entre integrarse y adaptarse radica en la capacidad que tiene el individuo (estudiante) de mantener su poder de decisión y de transformar la realidad, comparado con el individuo (estudiante) que pierde estas destrezas al adaptarse a otros contextos. En el aula de doble inmersión, los maestros y estudiantes tienen que ver a sus alumnos y compañeros como sujetos con conocimiento y capital lingüístico, que les ayuden y enriquezcan en su aprendizaje, en lugar de objetos a los que se puede

colonizar y controlar por el hecho de tener un nivel de competencia lingüística más alto o por pertenecer a la cultura o hablar la lengua dominante, en este caso el inglés (Rodríguez-Valls, 2011).

Con esto en mente, el maestro de programas de doble inmersión de español se encuentra, por tanto, con un reto doble: por un lado, conocer y potenciar la discusión de un gran número de cuestiones históricas, geográficas y culturales relativas a los más de veinte países donde el español es lengua oficial o cooficial; por otro lado —y esta tarea es menos sencilla, si cabe, que la anterior—, debe esforzarse para no caer en los estereotipos —dar más importancia al inglés que al español; valorar más los logros que consigue un estudiante que está aprendiendo español como segunda lengua en comparación al que está aprendiendo inglés como segunda lengua— que a menudo se mencionan y refuerzan en las clases sobre la cultura y los debates culturales superficiales y sesgados.

Frente a esta dificultad, el docente tiene en su mano una herramienta fácil, cercana y esencial: los *informadores nativos*. Invitar al aula a hablantes nativos de gran variedad de orígenes nacionales, étnicos y culturales es un modo ideal para exponer a los estudiantes de español a distintos referentes, quienes, de primera mano, comparten sus experiencias y conocimientos de la lengua y la cultura (Valdés, 1996). Padres, madres y otros familiares, maestros y administradores de la escuela o el distrito, profesionales y distintos miembros de la comunidad serán los mejores aliados para potenciar el mantenimiento de la lengua y la cultura en español en el aula de doble inmersión. Estos individuos aportan pluralidad de variantes lingüísticas y de orígenes y perspectivas culturales (Lomas, 2014).

Recordemos también que el maestro de doble inmersión cuenta con otros importantes apoyos. En las aulas de doble inmersión, sobre todo en el caso de la escuela secundaria, encontramos tres grupos de maestros: los maestros de español (lengua, literatura y cultura), los maestros de contenidos específicos impartidos en español

(historia, matemáticas, ciencias, etc.) y los maestros que imparten inglés u otras asignaturas de contenidos específicos en inglés (Rodríguez-Valls, Solsona-Puig y Capdevila-Gutiérrez, 2017). Mencionamos estos tres grupos, porque ellos deben hacer parte de un equipo docente de apoyo mutuo y al estudiante, desde el que se trabaje en favor de la equidad. Es necesario que los programas de doble inmersión sean tratados en la escuela de forma holística e inclusiva, no como un anexo temporalmente necesario y remedial (Rodríguez-Valls y Aquino-Sterling, 2016). Estos equipos docentes deben trabajar en coordinación para poder apoyar, desde la instrucción de sus respectivas clases y lenguas, la visión del bilingüismo y la multiculturalidad como algo enteramente positivo para todos (López-Bonilla, 2013).

El conjunto de maestros involucrados en cualquier programa de doble inmersión debe entender el beneficio que supone para su clase tener a estos alumnos. Así mismo, tienen que aprender a utilizar, de forma consistente y visible para todos los estudiantes, las habilidades de los estudiantes bilingües como plataforma para el éxito en cualquier clase e idioma de instrucción. La imagen que el profesorado tenga de los programas de doble inmersión y de sus estudiantes tiene una relevancia clara en el éxito de estos. Una visión positiva del bilingüismo emergente de estos estudiantes, así como el reconocimiento por parte de los maestros, no solo de los de español, de los esfuerzos y méritos de estos jóvenes, aumenta de manera exponencial el éxito académico de estos (García y Wei, 2014; Showstack, 2012).

Por medio de la figura de los maestros, y gracias a sus prácticas docentes inclusivas, los estudiantes verán muchos ejemplos reales, y oirán de muchos otros que contradigan su percepción del español como una lengua inadecuada para el éxito académico y social. Así mismo, tendrán contacto habitual con una gran cantidad y variedad de personas, experiencias y ejemplos artísticos, históricos, literarios y de toda índole cultural, que ayuden a erradicar y revertir esa percepción

negativa de la lengua recibida de sus padres. Por último, el maestro de inmersión dual deberá ser un ejemplo de respeto e inclusión, no solo de las culturas representadas por el español, sino de las presentes en el aula (Shin, 2012). Ha de ser un mediador que ayude también a cambiar las connotaciones socioeconómicas asociadas al español, dentro y fuera de la clase, para conseguir que los hablantes del aula de doble inmersión sean conscientes de la riqueza de esta lengua y los beneficios que les reporta su aprendizaje, así como la exposición y el respeto a las culturas detrás del español. Es esencial, sin embargo, que los estudiantes del aula de doble inmersión estén convencidos de las ventajas que el bilingüismo y la multiculturalidad traen al individuo y a su sociedad.

Con estas medidas en funcionamiento y gracias a la dedicación educativa y social y al esfuerzo de los profesionales de los programas de doble inmersión se estará poniendo de manifiesto la importancia y la riqueza del bilingüismo, tanto para el individuo como para la sociedad a la que este pertenece. Por fin, ser hablante de otro idioma diferente al dominante dejará de ser sinónimo de desprecio y dificultad académica, y se convertirá en sinónimo de orgullo, enriquecimiento y beneficio personal y social. Gracias a este modelo de utilización del español como herramienta de globalización inclusiva, los jóvenes estudiantes de programas de doble inmersión, educados en el bilingüismo y la biculturalidad, podrán entenderse y mirarse a los ojos como afortunados hablantes, o hablantes emergentes, de dos lenguas, y respetuosos de las culturas que estas lenguas representan.

Voz y representatividad de la familia en la equidad lingüística y cultural

Hemos visto anteriormente la riqueza lingüística, cultural y de perspectivas que las visitas de informadores nativos aportan al aula de doble inmersión. Quizás más importante aún que la diversidad y la pluralidad que estas personas traen al aula de doble inmersión, es el hecho de que las familias latinas encuentran, gracias a estas visitas,

una puerta abierta a las escuelas y la educación de sus hijos.

Los padres de estudiantes de grupos minoritarios reciben, gracias a estas invitaciones y prácticas docentes inclusivas, una oportunidad perfecta para hacerse visibles e involucrarse activa y positivamente en la educación tanto de sus hijos como, también muy importante, de los compañeros de estos. Así, como explica Zentella (2005), madres, padres, abuelos y otros familiares se convierten, por medio de la clase de lengua y cultura en español, en invitados expertos y conocedores de la materia, tanto por la lengua de instrucción, como por el contenido cultural que vienen a compartir. Los padres hablantes nativos tendrán, gracias a esta estrategia de inclusión, un lugar privilegiado que favorecerá el sentimiento de orgullo y aceptación de la lengua y la cultura de origen de muchos de los estudiantes.

Esta invitación supone, en sí misma, un motivo de equidad en la presencia y la participación de los padres en el aula. A menudo los padres de los alumnos de la cultura mayoritaria, conocedores del sistema, suelen tener una presencia dominante en las aulas de doble inmersión. Así mismo, estos padres, conocedores de los mecanismos del sistema, saben cómo solicitar los recursos y la atención educativa que beneficia en general a esa parte del alumnado. Sin dejar necesariamente de estar seriamente involucrados en cuestiones de justicia social, estos padres saben defender las necesidades de sus hijos y, a menudo, debido a su mayor presencia, reciben un mayor grado de atención (Delgado-Larocco, 1998; Dorner, 2011).

Los padres latinos, sin embargo, que en algunos casos están recién llegados al país o que provienen de una cultura radicalmente diferente en lo que a educación se refiere, desconocen el nuevo sistema educativo, sus derechos y deberes en este, así como los numerosos beneficios que su participación activa tiene en la educación de sus hijos. Estas prácticas, por lo tanto, dan a los padres la oportunidad de dar y, a la vez, de recibir. Los padres

latinos son y se sienten bienvenidos en un aula abierta y agradecida, en la que pueden participar y enseñar, a la vez que observan y aprenden del sistema educativo.

La presencia activa de estos padres, al margen de poner de manifiesto sus culturas vivas en el aula, ayuda a las propias familias a conseguir y entender la información necesaria para favorecer el éxito académico de sus hijos. Esta presencia en la escuela terminará por darles la voz y la visibilidad que deben tener para poder conseguir una representatividad que garantice la equidad educativa. Esta presencia de la voz de los padres y la comunidad requiere, como apunta Cervantes-Soon (2014), que se vaya más allá de un diálogo de plenitud y gratitud:

Latin@ parents in TWI [two-way immersion] programs are often grateful to be able to communicate with the teachers and appreciate the school's efforts to help their children maintain their home language in usually stronger academic programs. However, focusing only on these expressions of gratitude without promoting a more-critical dialogue contributes to the justification of the exclusion of their voices (p. 75).⁵

Es importante, por tanto, que los padres de estudiantes en programas de doble inmersión encuentren en los maestros y en sus aulas algo más que meros interlocutores y traductores competentes. Es esencial, a nuestro entender, que los maestros y administradores de los programas de inmersión se empeñen en potenciar la inclusión y la participación de las familias, y utilicen su participación en el sistema como plataforma para favorecer el éxito académico y conseguir la equidad lingüística y social para todos los estudiantes y sus familias.

5 “Los padres latinos en programas de doble inmersión están a menudo agradecidos de poder comunicarse con los maestros y valoran los esfuerzos de la escuela en ayudar a que sus hijos mantengan la lengua materna en lo que frecuentemente son programas avanzados académicamente. Sin embargo, centrarnos solo en esa expresión de gratitud, sin promover un diálogo más crítico, contribuye a justificar la exclusión de sus voces”.

Una globalidad inclusiva y equitativa

Habiendo visto los beneficios académicos que la educación bilingüe, por medio de la doble inmersión, proporciona a los hablantes de una y otra lengua, cabe ahora destacar la relevancia que estas políticas y prácticas educativas tiene en cuestiones de inclusión y justicia social. En este proceso de evolución lingüística y respeto mutuo entre las lenguas y los hablantes, los estudiantes, padres y maestros deben realizar una constante valoración no solo de las lenguas en uso, sino también del referente cultural detrás de cada una de ellas (Labov, 2012).

En este sentido, es responsabilidad de padres y maestros asegurar no solo el respeto, sino también el mantenimiento de la lengua y la cultura de origen de los estudiantes. Una utilización del español como lengua inclusiva y equitativa comienza por servirse de ella y celebrar su uso como herramienta de educación y cultura (Nero y Ahmad, 2014). Al ser utilizada en la clase de inmersión dual como lengua vehicular y altamente académica, los hablantes de español como primera lengua mantienen la visión de que su lengua y su cultura no solo son validadas, sino que además son increíblemente valiosas. Esto lo perciben tanto por medio de sus referentes lingüísticos —padres y maestros—, como en el hecho de que su lengua materna sea un motivo de estudio y esfuerzo para sus compañeros hablantes de inglés. El español se convierte, así, en una lengua de prestigio que ayuda a validar las culturas y múltiples nacionalidades detrás suyo (Menken, 2012).

La posición de importancia de la lengua y las culturas asociadas con esta se materializa de un modo diferente al ser utilizada por hablantes nativos de inglés. En este caso, el español es para ellos una herramienta que les ayuda a mejorar académica y laboralmente. Más importante aún, el español como segunda lengua en boca de estos jóvenes se convierte en un instrumento de inclusión y respeto. Estos estudiantes, que han crecido haciendo un espacio en su mundo para una nueva lengua

y las culturas asociadas a ella, serán individuos respetuosos y abiertos, capaces de entender la diversidad —lingüística y cultural— de una forma positiva e inclusiva. En la mayoría de los casos, serán individuos orgullosos de su realidad bilingüe y se convertirán en representantes y ejemplo de los muchos beneficios asociados con el bilingüismo —académicos, intelectuales, laborales y, sobre todo, de respeto social y entendimiento de las diferencias—. Además, la identidad y la mentalidad bilingües les permitirán cuestionar y reflexionar sobre su propia identidad desde nuevas perspectivas, para no solo entender al otro, sino también a sí mismos desde este nuevo contexto (Valdés, 2015). El español será, para ellos, un motor que genera multiplicidad de opciones y beneficios, al tratarse de una herramienta viva y de uso cotidiano en su comunidad. Así mismo, los beneficios de una educación bilingüe y bicultural, basada en el respeto, la coexistencia y el enriquecimiento mutuo, revertirán positivamente en toda la sociedad, ya que estos modelos educativos estarán promoviendo actitudes vitales abiertas e inclusivas.

Conclusiones

Como explicamos en la introducción, la coexistencia y el enriquecimiento mutuo entre lenguas y culturas no ha sido una constante en la educación bilingüe en California. Esta idea de plurilingüismo, que en palabras de Llorian González propicia

[...] la adopción de los llamados “enfoques plurales de lenguas y culturas”, es decir, los planteamientos didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza y aprendizaje que implican a la vez *varias* [= más de una] variedades lingüísticas y culturales (2011, p. 31),

fue por muchos años un anhelo más que una realidad. Es por eso por lo que, a través de este artículo, analizamos los puntos que consideramos vitales para crear una educación de equidad lingüística en las clases de doble inmersión en California. Apoyándonos en estudios realizados en el terreno de la educación bilingüe, multicultural e inclusiva, identificamos las tareas y los roles que los agentes

educativos tienen que construir para alcanzar un plurilingüismo donde todas las lenguas y culturas, en este caso el español, el inglés y las culturas asociadas a estos idiomas, tengan el mismo valor, funcionalidad y respeto.

En cada sección apuntamos las responsabilidades que los distintos miembros del entorno educativo tienen en la búsqueda y la consecución de una equidad lingüística y social. Esta búsqueda y logro debe ser, como explica Amy Cox-Petersen (2010), una tarea que se consigue con cooperaciones entre todos los miembros: “We should establish partnerships to provide the best education possible for all children” (p. 5).⁶

Nos referimos también, en este artículo, a los esfuerzos de los estudiantes en su posición de hablantes bilingües emergentes y eternos aprendices de lenguas. El concepto de *bilingüe emergente* se basa en la idea que todos los estudiantes pueden y deben tener, en palabras de Vidiella Pagès, “un papel predominante no solo en la producción de realidades, mediante actos de autodenominación, enunciación, representación [...] sino también en la interpretación, en un acontecimiento político y performativo, un acto de habla y de re-interpretación-expectación” (2010, p. 122).

El estudiante de la clase de doble inmersión debe saber usar las lenguas y ser un ejemplo de respeto e inclusión lingüística.

Así mismo, mencionamos la función de los maestros como modelos de lengua y cultura, pero más aún su trabajo como promotores y facilitadores del respeto, la inclusión y la equidad. Conceptualizamos al maestro del aula de doble inmersión como un educador progresista que, usando las palabras de Freire (2005), ha de tener “courage, self-confidence, self-respect, and respect for others” (p. 72).⁷

6 “Debemos establecer colaboraciones para darles a todos los estudiantes la mejor educación posible”.

7 “valor, confianza en sí mismo, respeto a uno mismo, y respeto a todos”.

Apuntamos también a la necesaria participación de las familias que, impulsadas por los maestros, tendrán que tomar conciencia de la necesidad de involucrarse y encontrar una posición visible en el entorno educativo. Este impulso se dibuja por el deseo del maestro de conocer y aprender de sus alumnos y las familias. Para hacer esto posible, como explicamos en el artículo, los maestros deben preguntarse cómo alcanzar y aprender de las familias de los estudiantes, teniendo en cuenta que, en muchos casos, la realidad de los educadores tiende a definir y encorsetar las realidades (culturas y lenguas) que los padres y los estudiantes traen al aula (Delpit, 2006).

Así mismo, destacamos la función del resto de maestros y administradores de la escuela. Es esencial que los estudiantes de programas de inmersión dual vean que su entorno educativo (compañeros, otros maestros y administradores) percibe su esfuerzo como una cuestión positiva y no como una necesidad para controlar un déficit educativo. El bilingüismo emergente de estos estudiantes debe ser motivo de orgullo para la comunidad escolar y, para ello, los administradores deben promover la visibilidad de estos programas como plataformas para el éxito de los estudiantes, ya sean pertenecientes a la cultura mayoritaria o a la minoritaria. Como todos los puntos anteriores, esta visibilidad debe ser producto de un esfuerzo colectivo que sea capaz de quedarse con lo mejor del pasado y crear oportunidades para reinventar y analizar la equidad lingüística en las organizaciones participes de este esfuerzo (Heifetz y Linsky, 2009; Linsky y Heifetz, 2002).

Para terminar, queremos abrir las puertas para continuar el análisis y las posibilidades de una educación inclusiva, que promueva la globalización lingüística y cultural, en la visión del multilingüismo y la multiculturalidad en Estados Unidos y en el mundo. Somos conscientes de la necesidad de desarrollar investigaciones empíricas en los aspectos que hemos analizado de manera teórica en cada sección. En cualquier caso, estamos seguros de que los programas de doble inmersión bien

implementados pueden dar a las lenguas y a sus referentes culturales el valor que merecen. Así mismo, ayudarán a que los estudiantes de estos programas desarrollen la habilidad y la sensibilidad para apreciar la variedad cultural y lingüística y, de este modo, se distancien del pensamiento unidireccional. Las aulas de doble inmersión en todos los países pueden ser un espacio donde la enseñanza en varias lenguas predomine sobre la instrucción monolingüe, donde el aprendizaje intercultural supere la memorización etnocéntrica, donde la pluralidad integre todas las individualidades y, lo más importante, donde el pensamiento crítico consiga erradicar el fanatismo y un falso sentido de identidad unívoca.

Referencias

- Adelman Reyes, S., y Crawford, J. (2011). *Diary of a Bilingual School: How a Constructivist Curriculum, a Multicultural Perspective, and a Commitment to Dual Immersion Education Combined to ... in Spanish and English-Speaking Children*. Portland, OR: DiversityLearningK12 LLC.
- Adelman Reyes, S., y Kleyn, T. (2010). *Teaching in Two Languages: A Guide for K-12 Bilingual Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- August, D., Goldenberg, C., y Rueda, R. (2011). Restrictive state language policies: Are they scientifically based? In P. Gándara y M. Hopkins (Eds.), *Forbidden Languages: English Learners and Restrictive Language Policies* (pp. 139-158). New York: Teachers College Press.
- Beeman, K., y Urrow, C. (2012). *Teaching for Biliteracy. Strengthening Bridges between Languages*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Berliner, D. (2011). Rational response to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.
- Burdick-Will, J., y Gómez, C. (2006). Assimilation versus multiculturalism: Bilingual education and the Latino challenge. *Journal of Latinos and Education*, 5(3), 209-231.
- Calderón, M. E., y Minaya-Rowe, L. (2010). *Preventing Long-Term ELs: Transforming Schools to Meet Core Standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Canagarajah, S. (2006). Ethnographic methods in language policy. En T. Ricento (Ed.), *An Introduction to*

- Language Policy Theory and Method* (pp. 153-169). Malden, MA: Blackwell.
- Cassany, D. (2010). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura: Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cervantes-Soon, C. G. (2014). A critical look at dual language immersion in the new Latin@ diaspora. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 64-82.
- Chardenet, P. (2013). Éléments pour un interlinguisme méthodologique en quelques notions. En S. Sofia Stratilaki y R. Fouillet (Eds.), *Éducation aux langues. Contextes et perspectives* (pp. 255-266). Paris: Rive-neuve Éditions.
- Collier, V. P., y Thomas, W. P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 1-20.
- Cox-Petersen, A. (2010). *Educational Partnerships. Connecting, Schools, Families and the Community*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, España: Morata.
- Delgado-Larocco, E. L. (1998). *Classroom processes in a two-way immersion kindergarten classroom* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Davis, CA.
- Delpit, L. (2006). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York, NY: New Press.
- Díaz-Polanco, H. (2010). Identidades múltiples en la globalización. En D. Gutiérrez Martínez (Coord.), *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad* (pp. 199-239). México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dorner, L. M. (2011). Contested communities in a debate over dual-language education: The import of "public" values on public policies. *Educational Policy*, 25(4), 577-613.
- Fortune, T. W., y Menke, M. R. (2010). *Struggling Learners and Language Immersion Education: Research-Based, Practitioner-Informed Responses to Educators' Top Questions*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research and Language Acquisition.
- Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those who Dare to Teach* (con un comentario nuevo de Peter McLaren, Joe L. Kincheloe y Shirley Steinberg). Cambridge, MA: Westview Press.
- Freire, P. (2013). *Education for Critical Consciousness*. New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Gándara, P., y Contreras, F. (2009). *The Latina/o Education Crisis: The Consequences of Failed Social Policies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- García, E. E., y Curry-Rodríguez, J. E. (2000). The education of limited English proficient students in California schools: An assessment of the influence of Proposition 227 in selected districts and schools. *Bilingual Research Journal*, 24(1/2), 15-35.
- García, O., y Kleifgen, J. A. (2010). *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Language Learners*. New York, NY: Teachers College Press.
- García, O., y Wei, L. (2014). *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hadley, A. O., y Reiken, E. (1993). *Teaching Language in Context, and Teaching Language in Context-Workbook*. Florence, KY: Heinle & Heinle Publishers.
- Heifetz, R. A., y Linsky, M. (2009). *The Practice of Adaptive Leadership. Tools and Tactics for Changing your Organization*. Brighton, MA: Harvard Business Press.
- Ibarra, J. (2012). Integración lingüística del alumnado inmigrado. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (61), 9-21.
- Jong, E. D., y Howard, E. (2009). Integration in two-way immersion education: Equalising linguistic benefits for all students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 81-99.
- Kappel, J., y Lochtman, K. (2009). *The World a Global Village. Intercultural Competence in English Foreign Language Teaching*. Bruselas: ASP - Academic & Scientific Publishers.
- Knight, J. (2014). La internacionalización de la educación. *El Bulletí*, (75). Recuperado de http://www.aqu.cat/elbulleti/bulleti75/articles1_es.html#.WB5CHIVcNFo
- Kramsch, C. (2013). *Teaching Culture and Intercultural Competence*. Hoboken, NJ.: Blackwell Publishing Ltd.
- Labov, W. L. (2012). What is to be learned: The community as the focus of social cognition. *Review of Cognitive Linguistics*, 10(2), 265-293.
- Lacorte, M. (2010). *Español en los Estados Unidos y otros contextos de contacto. Sociolingüística, ideología y pedagogía*. Madrid: Iberoamericana.

- Leiva Olivencia, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 251-274.
- Lindholm-Leary, K., y Block, N. (2010). Achievement in predominantly low SES/Hispanic dual language schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 43-60.
- Lindholm-Leary, K., y Hernández, A. (2011). Achievement and language proficiency of Latino students in dual language programmes: Native English speakers, fluent English/previous ELLs, and current ELLs. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(6), 531-545.
- Linsky, M., y Heifetz, R. A. (2002). *Leadership on the Line. Staying Alive through the Dangers of Leading*. Brighton, MA: Harvard Business Press.
- Lippi-Green, R. (2011). *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination*. New York, NY: Routledge.
- Livingstone, K. A., y Ferreira, A. (2009). La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Boletín de Filología*, 44(2), 89-118.
- Llorian González, S. (2011). Hacia un sistema de referencia único para el alumnado inmigrante: el papel del Marco común europeo de referencia. En I. Ballano (Coord.), *Evaluuar la competencia lingüística del alumnado inmigrante* (pp. 13-34). Bilbao, País Vasco: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Lomas, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 9-17). México: FLACSO.
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.
- Menken, K. (2012). Emergent bilingual students in secondary school: Along the academic language and literacy continuum. *Language Teaching*, 46(4), 438-476.
- Montrul, S. (2012). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden, MA: John Wiley and Sons, Inc.
- Nero, S., y Ahmad, N. (2014). *Vernaculars in the Classroom. Paradoxes, Pedagogy, Possibilities*. New York, NY: Routledge.
- Omaggio, A. C. (2001). *Teaching Language in Context*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Orozco, R. (2014). *New Directions in Hispanic Linguistics*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Paffey, D. (2014). *Language Ideologies and the Globalization of "Standard" Spanish*. Broadway, NY: Bloomsbury Academic.
- Parodi, G. (2010). (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Editorial Planeta Chilena, S. A.
- Parrish, T., Perez, M., Merickel, A., Linquanti, R., Socias, M., Spain, A., Speroni, C., Esra, P., Brock, L., y Delancey, D. (2006). *Effects of the Implementation of Proposition 227 on the Education of English Learners, K-12: Findings from a Five-Year Evaluation* (Final Report). Palo Alto, CA y San Francisco, CA: American Institutes for Research and WestEd. Recuperado de https://www.wested.org/online_pubs/227YR5_Report.pdf
- Potowski, K. (2007). *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Reese, L., y Feltes, J. M. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, (43), 1-18.
- Rodríguez, D., Carrasquillo, A., y Soon Lee, K. (2014). *The Bilingual Advantage: Promoting Academic Development, Biliteracy, and Native Language in the Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Rodríguez-Valls, F. (2011). Coexisting languages: Reading bilingual books with biliterate eyes. *Bilingual Research Journal*, 34(1), 19-37.
- Rodríguez-Valls, F. (2016). Pedagogy of the immigrant: A journey towards inclusive classrooms. *Teachers and Curriculum*, 16(1), 41-48.
- Rodríguez-Valls, F., y Aquino-Sterling, C. (2016). Maestros de secundaria y preparatoria, maestros de lenguaje: la importancia de propiciar el aprendizaje de la lengua a través de contenidos curriculares. *Journal of Bilingual Education Research and Instruction*, 18(1), 106-120. Recuperado de [https://www.tabe.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=199&dataid=233&FileName=JBERI%202016%20issue.pdf](https://www.tabe.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanc eid=199&dataid=233&FileName=JBERI%202016%20issue.pdf)
- Rodríguez-Valls, F., Solsona-Puig, J., y Capdevila-Gutiérrez, M. (2017). Teaching social studies in Spanish in dual immersion middle schools: A biliterate approach to history. *Cogent Education: Curriculum and Teaching Studies*, 4(1), 1-12.
- Rojas, D. (2014). Estatus, solidaridad y representación social de las variedades de la lengua española entre

- hispanohablantes de Santiago de Chile. *Literatura y Lingüística*, (29), 251-270.
- Seal of Biliteracy (s. f.). *Frequently asked questions*. Recuperado de <http://sealofbiliteracy.org/faq#n15>
- Shin, S. J. (2012). *Bilingualism in Schools and Society. Language, Identity, and Policy*. New York, NY: Routledge.
- Showstack, E. (2012). Symbolic power in the heritage language classroom: How Spanish heritage speakers sustain and resist hegemonic discourses on languages and cultural diversity. *Spanish in Context*, 9(1), 1-26.
- Thomas, W. P., y Collier, V. P. (1998). Two languages are better than one. *Educational Leadership*, 55(4), 23-26.
- Uriarte, M., Tung, R., Lavan, N., y Díez, V. (2010). Impact of restrictive language policies and engagement and academic achievement of English Learners. En P. Gándara y M. Hopkins (Eds.), *Forbidden Language: English Learners and Restrictive Language Policies* (pp. 65-85). New York, NY: Teachers College Press.
- Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools: An Ethnographic Portrait*. New York, NY: Teachers College Press.
- Valdés, G. (2015). Latin@s and the intergenerational continuity of Spanish: The challenges of curricularizing language. *International Multilingual Research Journal*, 9(4), 253-273.
- Valenzuela, Á. (2016). *Growing Critically Conscious Teachers: A Social Justice Curriculum for Educators of Latino/a Youth*. New York, NY: Teachers College Press.
- Vidiella Pagès, J. (2010). Espacios de traducción cultural y políticas de experimentación en las artes visuales. En A. Vianello y E. Díaz (Eds.), *Cultura y política. ¿Hacia una democracia cultural?* (pp. 115-124). Barcelona: CIDOB Edicions.
- Vygotsky, L. V. (1986). *Thought and Language*. Boston, MA: The MIT Press.
- Zentella, A. (Ed.). (2005). *Building on Strength: Language and Literacy in Latino Families and Communities*. New York, NY: Teachers College Press.

How to reference this article: Capdevila-Gutiérrez, M., y Rodríguez-Valls, F. (2018). El español como herramienta para forjar una globalización inclusiva: equidad lingüística en las aulas de doble inmersión de California. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 287-302. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a06