

# Programas de doble inmersión: educación bilingüe y lenguas minoritarias en Estados Unidos y México\*

## Artículo de revisión

Dual-Language Education: Bilingual Education and  
Minority Languages in the United States and Mexico  
Programas de dupla imersão: educação bilíngue e línguas  
minoritárias nos Estados Unidos e no México

Tania Cristina Alfonso Quitian\*\*

### Para citar este artículo:

Alfonso, T. (2017). Programas de doble inmersión: educación bilingüe y lenguas minoritarias en Estados Unidos y México. *Pedagogía y Saberes*, (47), 107-119.

\* Revisión bibliográfica sobre el modelo de doble inmersión en el contexto norteamericano y su aplicación en el mexicano.

\*\* Estudiante de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.  
Correo: [tcalfonsoq@unal.edu.co](mailto:tcalfonsoq@unal.edu.co)  
Perfil ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1608-227X>

---

## Resumen

El artículo presenta el resultado de una revisión bibliográfica sobre el modelo de doble inmersión en el contexto estadounidense, que es una de las respuestas ofrecidas por el sistema educativo norteamericano a la llegada constante de inmigrantes a este país y en la cual se deben reconocer las necesidades de aprendizaje de niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas. En el texto se reconocen ventajas y limitaciones del modelo y además se presenta una descripción de su aplicación en la perspectiva de lo que se denomina educación multicultural y bilingüe en la comunidad Amuzgo, del Estado de Guerrero, México. Como resultados favorables se reporta un mejor rendimiento académico, un bilingüismo balanceado y el desarrollo de competencias para la comunicación multicultural que beneficia no solo a los niños sino a sus familia y a las comunidades inmigrantes. A pesar de las dificultades en su implementación este modelo se expandió y llegó al territorio mexicano para favorecer el encuentro entre el español y las lenguas aborígenes.

### Palabras clave

inmersión dual; etnoeducación; educación bilingüe; educación multicultural; mantenimiento lingüístico; lenguas minoritarias

---

### Abstract

The article presents the result of a bibliographical review on the dual immersion model in the American context, which is one of the responses of the American educational system to the constant arrival of immigrants and in which the learning needs of children from ethnic and linguistic minorities must be recognized. The text recognizes the advantages and limitations of the model and also presents a description of its application to the perspective of what is known as multicultural and bilingual education in the Amuzgo community in the State of Guerrero, Mexico. Favorable results include improved academic performance, balanced bilingualism and the development of skills for multicultural communication that benefits not only children but also their families and immigrant communities. In spite of the difficulties in its implementation, this model expanded and reached the Mexican territory to favor the encounter between Spanish and Aboriginal languages.

### Keywords

dual immersion; ethnoeducation; bilingual education; multicultural education; linguistic maintenance; minority languages

---

## Resumo

O artigo apresenta o resultado de uma revisão bibliográfica sobre tudo o que implica o modelo de dupla imersão no contexto estadunidense, que é uma das respostas oferecidas pelo sistema educativo norte-americano à chegada constante de imigrantes nesse país e na qual devem ser reconhecidas as necessidades de aprendizagem de crianças pertencentes a minorias étnicas e linguísticas. No texto são reconhecidas diversas vantagens e limitações do modelo. Além disso, é apresentada uma descrição da sua aplicação na perspectiva da denominada educação multicultural e bilingue na comunidade Amuzgo, do estado de Guerrero, México. Como resultados favoráveis, evidencia-se um melhor rendimento acadêmico, um bilinguismo balanceado e o desenvolvimento de competências para a comunicação multicultural que não só beneficia as crianças, mas também suas famílias e comunidades. Apesar das dificuldades na implementação deste modelo, sua expansão chegou até o território mexicano para favorecer o contato entre o espanhol e as línguas aborígenes.

### Palavras chave

dupla imersão; etnoeducação; educação bilíngue; educação multicultural; preservação linguística; línguas minoritárias

## Introducción

**D**urante el año académico 2014-2015, tuve la oportunidad de trabajar como voluntaria en una escuela primaria estadounidense que maneja un modelo de educación bilingüe que nunca antes había visto. Niños hijos de inmigrantes hispanos compartían el salón de clase y aprendían codo a codo con niños hablantes nativos del inglés, mientras eran instruidos en dos lenguas distintas: inglés y español. A pesar de las muchas inconsistencias que encontré a mi paso, y de los cuestionamientos que en su momento me formulé, al mirar mi experiencia en retrospectiva no puedo negar lo innovador del modelo y lo mucho que aprendí de él. Ahora, incluso, me pregunto cómo podrían dichos programas alimentar debates en el campo educativo nacional.

A partir de esa inquietud, el presente trabajo pretende en primera instancia brindar una mirada general de la educación en contextos estadounidenses, más precisamente de aquellos programas dirigidos a minorías lingüísticas. Posteriormente, describiré a grandes rasgos la modalidad de *doble inmersión*, haciendo hincapié en sus beneficios y las dificultades para su implementación. Por último, presentaré un par de estudios de caso en los que dicho modelo se aplica en una comunidad indígena de México para el mantenimiento de su lengua: el ñomndaa<sup>1</sup>.

## Educación para minorías lingüísticas en Estados Unidos

Al referirse a la composición de su patria (natal o adoptiva), muchos ciudadanos y residentes norteamericanos describen a Estados Unidos como una nación hecha de inmigrantes y la historia es fiel muestra de ello (Herrera, 2012). Desde el descubrimiento de América en 1492 y el establecimiento de las 13 colonias británicas que darían lugar a la Unión tras su independencia en 1776, los movimientos migratorios hacia Norteamérica no han cesado. Miles de

inmigrantes europeos llegarían después huyendo del congestionado escenario político del viejo mundo en épocas de industrialización, de los grandes imperios y luego al desencadenarse las dos guerras mundiales. Personas de toda procedencia también migrarían masivamente hacia Norteamérica en busca de fortuna y mejores oportunidades, atraídos por la fiebre del oro en California y por la promesa de vastas tierras y recursos que aún no habían sido colonizados o explotados. Más recientemente, los movimientos migratorios desde Asia, la América hispanohablante y el Caribe han crecido de manera sostenida en el último siglo, lo que Herrera (2012) explica por el cambio en las políticas migratorias de Estados Unidos y, en fin, por las dinámicas sociopolíticas y económicas entre los países de origen de los inmigrantes y el de acogida. Es tal el flujo migratorio hacia Norteamérica que, según Herrera (2012), para 2010 el porcentaje de la población estadounidense nacida en el extranjero era del 13 %. Más aún, según lo reporta Lindholm-Leary (2002), la tasa de aumento poblacional para el periodo entre 1980 y 2000, de personas europeo-americanas (-9 %) fue mucho menor que la de personas de otras etnicidades (hispanoamericanos 86 %; asiático-americanos 153 %; afroamericanos 4 %). Según la autora, para el censo de 2000, un 28,4 % de la población norteamericana pertenecía a una minoría étnica.

Las implicaciones que estas dinámicas demográficas tienen en el campo educativo se ven reflejadas en el masivo ingreso al sistema escolar estadounidense de niños pertenecientes no solo a minorías étnicas sino también lingüísticas. Según Lindholm-Leary (2002), para 1995 cerca de ocho millones de niños hablantes de una lengua distinta al inglés asistían a escuelas públicas de Estados Unidos. La mayoría de ellos, de origen hispano, reportan un uso y conocimiento limitados de la lengua mayoritaria, el inglés. Además, su rendimiento académico está muy por debajo del de la población estudiantil en general, especialmente en lo concerniente a la comprensión lectora que, según lo expresa la autora, es requisito indispensable para el éxito académico en las demás ramas del conocimiento. Incluso, las tasas de deserción escolar son más altas en escuelas con alta afluencia hispana y asiática, siendo la poca proficiencia en inglés uno de los factores de riesgo.

Es a razón de esta brecha que muchas modalidades de enseñanza han sido diseñadas para facilitar la integración de niños étnica y lingüísticamente diversos al sistema educativo estadounidense. Lindholm-Leary (2002) clasifica en cuatro grupos las diversas modalidades y programas para niños con habilidades limitadas en inglés, según el papel que desempeñarían las lenguas primaria y mayoritaria:

1 También conocida como lengua amuzgo, que es a su vez topónimo y la denominación dada a la comunidad indígena que la habla. El ñomndaa pertenece a la familia lingüística oto-mangue, descrita como la más grande y diversificada de México, y se localiza principalmente en el estado de Guerrero, al sur occidente del país. Es clasificada como una lengua de VSO según su sintaxis, y como lengua tonal, por su fonología. Según informaciones del Etnologue (2017), su estado de vitalidad es vigoroso al ser usada en todos los contextos por hablantes de todos los grupos etarios. Además, se reportaban 30.600 hablantes para el 2000, aunque para el censo del 1990 no había monolingües en ñomndaa. Se cuenta además con algunas producciones literarias en la lengua, programas y frecuencias radiales, videos, diccionarios y gramáticas, lo que contribuye a mantener su vitalidad.

(1) formación en inglés o ELD (por su sigla en inglés), (2) ELD e instrucción académica o de contenidos impartida en inglés (SDAIE, por su sigla en inglés), (3) ELD, SDAIE y apoyo ocasional en L1, y por último (4) aquellos modelos que de hecho imparten asignaturas del currículo estándar en L1, además de clases para el aprendizaje y perfeccionamiento del inglés.

Cabe resaltar que, según lo señala la autora, muchos niños hablantes de una lengua distinta al inglés no forman parte de ninguno de los programas mencionados anteriormente, ingresando directamente al sistema educativo general monolingüe en inglés a través de programas de submersión. Así, Lindholm-Leary (2002) concluye que la abrumadora mayoría de niños lingüísticamente diversos reciben una formación en su lengua primaria limitada (modelos 1-3), lo que evidencia las tendencias hacia el bilingüismo sustractivo de programas escolares dirigidos a esta población, que solo sirven de transición hacia el monolingüismo en inglés.

Freeman (2000) también se refiere a la variedad de programas bilingües dirigidos a esta población, identificando tres modelos educativos que se diferencian ideológicamente por el trato que le dan a la lengua minoritaria, a saber, el transicional, de mantenimiento y de enriquecimiento. En programas que siguen el modelo transicional, la lengua minoritaria sería vista como un problema, por lo que se usa solo por defecto, mientras los aprendices de inglés adquieren las habilidades necesarias para integrarse a programas de educación regular. Por otro lado, el modelo de mantenimiento parte de la concepción de la lengua como un derecho, permitiendo que los aprendices de lengua mantengan y sigan desarrollando su L1, mientras aprenden la lengua mayoritaria. Por último, el modelo de enriquecimiento concebiría la lengua como recurso al promover su uso y expansión en tanto herramienta para el desarrollo individual, comunitario y de la sociedad en general. El modelo de transición, que incluiría los programas tipo 1-3 de Lindholm-Leary descritos anteriormente, promueve el bilingüismo sustractivo, mientras que los de mantenimiento y enriquecimiento, el bilingüismo aditivo y balanceado (tipo 4 de Lindholm-Leary).

## Doble inmersión en el contexto estadounidense

Los programas de doble inmersión representan un tipo de educación bilingüe de enriquecimiento. Si bien se han adoptado múltiples nombres para denominar a estos programas<sup>2</sup>, todos ellos pueden ser agrupados

2 Lindholm-Leary (2002, p. 30) menciona los nombres de *dual language education*, *bilingual immersion*, *two-way bilingual*

bajo el nombre de *doble inmersión* pues (1) usan dos lenguas como medio de instrucción; (2) integran hablantes de inglés y de una minoría lingüística en un mismo salón de clases, y (3) promueven el bilingüismo, la biliteracidad<sup>3</sup>, el desarrollo académico y de competencias multiculturales en todos sus estudiantes en igual medida. La más grande diferencia entre estos programas y otras formas de educación bilingüe, según señala Lindholm-Leary (2002), está en la población a la que se dirigen. Mientras que los programas bilingües tradicionales son escuelas de élite, los programas de doble inmersión están dirigidos a comunidades étnica y socialmente diversas, favoreciendo el ingreso de estudiantes pertenecientes a minorías lingüísticas, que usualmente hacen parte de estratos socioeconómicos bajos, sin perder de vista la composición ideal de cada clase: 50 % hablantes nativos de inglés y 50 % hablantes de la lengua minoritaria.

Pese a que los primeros programas de doble inmersión surgieron entre los años sesenta y setenta (Lindholm-Leary, 2002; Howard, Sugarman y Christian, 2003), fue a mediados de los ochenta cuando el número de programas empezó a aumentar de manera sostenida. Para 2002, había 266 programas registrados, la mayoría de ellos enseñaban inglés y español, aunque también se reportan programas bilingües en inglés y coreano, francés, chino o navajo<sup>4</sup> (Howard et al, 2003). Según los autores, hoy en día la mayoría de los programas funcionan en escuelas públicas, en el nivel de básica primaria, y conviven con otros programas de educación (especial y monolingüe en inglés), desarrollados todos en el mismo plantel educativo.

.....  
*immersion*, *two-way immersion*, *two-way bilingual*, inmersión en español (o en otra lengua minoritaria) y *developmental bilingual education*.  
.....

3 El término *literacidad* se entiende aquí como las habilidades para leer comprensiva, reflexiva y críticamente, y escribir para comunicar, aplicando la escritura en diversas prácticas sociales. Así se amplía el concepto de *alfabetización* como aprendizaje para la lectoescritura, para abarcar las dimensiones psicosociales y culturales que conlleva el dominio y apropiación de las técnicas y tecnologías para la comunicación (oral o escrita).  
.....

4 El navajo, denominada por sus hablantes como *diné*, es una lengua aborígen con presencia en los estados de Arizona, Colorado, Nuevo México y Utah, de EE. UU. Perteneciente a la familia de Athabaskan, el navajo es la lengua aborígen más hablada en Estados Unidos, con 169.000 hablantes reportados en el censo de 2013, de un total de 266.000 miembros de la comunidad indígena. El *Etnologue* (2017) la clasifica como lengua SOV y tonal, además de considerarla amenazada a pesar de contar con gramáticas, biblias y presencia en la escuela a través de programas de inmersión, e incluso en algunas instituciones de educación superior, en donde se enseña como L2.

Ahora, aunque se reportan muchas variaciones del modelo, los autores identifican dos formas de aplicación más recurrentes según el tiempo de instrucción que se dedique a cada lengua: el modelo en el que domina la lengua minoritaria o 90:10, y el modelo balanceado o 50:50. En el primero, la lengua minoritaria es usada durante el 90 % de la jornada escolar en los primeros grados, aunque el inglés aumenta en los grados intermedios, hasta alcanzar una proporción de 50:50 en los más avanzados. Los programas 50:50 dedican la mitad de la jornada escolar cada lengua en todos los niveles de instrucción. Cabe aclarar que también hay programas que aplican el modelo de doble inmersión mediante una distribución de tiempo distinta a las anteriores (80:20, 70:30, etc.), pero estos son menos comunes.

Howard, Sugarman y Christian (2003) también reportan cuatro formas de abordar la alfabetización desde el modelo de doble inmersión. Según el directorio de programas de doble inmersión de Estados Unidos de 2000, 31 % de los programas registrados alfabetizaban en lengua minoritaria a todos los estudiantes, 22 % usaba ambas lenguas simultáneamente, 20 % separaba a los hablantes nativos de distintas lenguas para alfabetizarlos en su L1, y tan solo 1 % alfabetizaba únicamente en inglés. El resto de los programas no funcionaban en la escuela primaria (14 %) o no definieron su metodología de alfabetización en el directorio (12 %). De cualquier manera, a propósito de la gran variedad de formas que ha tomado el modelo, Lindholm-Leary (2002) señala que la efectividad de cada variación está aún por confirmar, pues para el año en que se publicó su libro *Dual Language Education*, no había estudios comparativos concluyentes al respecto.

## Puntos a favor del modelo

Lo que sí se reporta es un crecimiento sostenido de las publicaciones e investigaciones, a propósito de las ventajas y limitaciones del modelo, las dificultades para su implementación y condiciones para su éxito. El tema de mayor interés ha sido los logros académicos de los chicos educados bajo este modelo, en comparación con otros programas de educación para minorías lingüísticas y las escuelas regulares (monolingües en inglés). En la revisión bibliográfica de Howard, Sugarman y Christian (2003), por ejemplo, se muestran resultados de varias (a gran y pequeña escala) que señalan cómo tanto los hablantes nativos de inglés como de lengua minoritaria que forman parte de programas de doble inmersión obtienen resultados comparables o incluso superiores a los de chicos de otros programas en los exámenes estandarizados

en inglés o en español. A esto se suma la ventaja de hablar dos lenguas, objetivo que según los autores es alcanzado por la mayoría de programas de doble inmersión. A ese propósito, Howard, Sugarman y Christian (2003) concluyen que ambas porciones del estudiantado llegan a ser bilingües y biletados al final de los programa, si bien los resultados de los hablantes de lengua minoritaria apuntan a un bilingüismo más balanceado. También parece haber suficiente evidencia a favor de la hipótesis de interdependencia y transferencia lingüística<sup>5</sup>, por cuanto ambas poblaciones obtendrían resultados similares al comparar sus habilidades comunicativas en L1 y L2.

Howard, Sugarman y Christian (2003) también reportan resultados favorables en relación al objetivo de promover el multiculturalismo a través de programas de doble inmersión. Muchos de los estudios reseñados en su revisión apuntan a que se estaría promoviendo la interacción positiva entre estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas y lingüísticas diversas, pues los chicos estarían entablando amistades y trabajando colaborativamente con compañeros sin importar su lengua o color, lo que mostraría a una reducción en la segregación en ambientes escolares. Además, los estudiantes desarrollarían actitudes positivas hacia sí mismos, su cultura y lengua, y las de otros. Genesse y Gándara (1999) reportan, por ejemplo, el impacto sociocultural de estos programas en lo tocante a la reducción prejuicios sociales, estereotipos y discriminación hacia la lengua y cultura propias, y las del otro.

Un ejemplo de lo anterior es la investigación de Kibler, Salerno y Hardigree (2014), quienes estudiaron las percepciones y aprendizajes de 20 adolescentes (aprendices de inglés y español) acerca de sí mismos, otros y el aprendizaje de una lengua, en un programa extracurricular de doble inmersión para estudiantes de grados 9 a 12 de secundaria. Las investigadoras usaron como herramientas de recolección de datos entrevistas, observaciones y diarios de campo, además de grabaciones de algunas sesiones de clase. Los estudiantes expresaron haber aprendido acerca de otras culturas, particularmente de países latinoamericanos, al compartir sus experiencias y hablar de sus propias familias y raíces culturales con chicos a

5 Para explicar la diferencia entre el desempeño académico de estudiantes hablantes de lenguas minoritarias y mayoritarias adscritos a programas de inmersión (en lengua extranjera) o sumersión (en lengua mayoritaria), Cummins (1979) plantea la tesis de que los beneficios cognitivos y académicos relacionados con el bilingüismo solo pueden darse en base a un desarrollo adecuado de la L1. El autor defiende esta idea al exponer dos hipótesis, una de las cuales bautiza la de *interdependencia en el desarrollo*, según la cual el desarrollo de habilidades en una L2 depende directamente del tipo de habilidades desarrolladas previamente en la L1.

quienes no conocían antes o no hubieran conocido de no haber participado en el programa. Algunos participantes también reportaron un aumento en la autoconciencia y reconocimiento del otro como aprendices y modelos de lengua al colaborar en actividades académicas, lo que se traduciría en una mayor tolerancia y solidaridad hacia variedades del inglés y del español no estándar (de aprendices de lengua) y un aumento en su conciencia lingüística al comparar el uso real de la lengua con lo que aprenden en clases de idiomas. Ambos grupos expresaron su satisfacción al poder usar la lengua y vivirla, experiencia que les dio mayor confianza en sus capacidades bilingües, sobre todo a los hispanohablantes, quienes rara vez podían usar su lengua en la escuela.

Otro punto a favor de la implementación del modelo de doble inmersión es su impacto en las relaciones entre los estudiantes hispanos y sus familias y comunidades. Respecto a este fenómeno, Block (2012) usó cuestionarios para estudiar las percepciones de padres y estudiantes latinos de los grados 5º y 6º de programas de doble inmersión, con un grupo de control que asistía a escuelas mayoritarias. La muestra total comprendió 193 estudiantes y sus respectivos acudientes. Los resultados mostraron que los padres de chicos que iban a una escuela de inmersión percibían que sus hijos eran cada vez más cercanos a sus familias y comunidades, y que usaban en mayor medida el español para comunicarse con sus miembros, en particular con ancianos. En contraste, los padres de chicos hispanos que asistían a escuelas monolingües en inglés no reportaron ningún efecto sobre las relaciones entre el niño y su comunidad, y en cambio algunos sí se mostraron preocupados porque sus hijos estaban perdiendo la habilidad de comunicarse en español. Por su parte, los chicos de ambos programas expresaron que disfrutaban en igual medida hablar en inglés con miembros de su familia y de la comunidad hispana, si bien los estudiantes de inmersión se mostraron más contentos y dados a usar el español al interactuar con ellos. El autor concluye que su investigación confirmaba la influencia positiva que tienen los programas de doble inmersión sobre el desarrollo psicosocial de estudiantes hispanos al permitirles comunicarse más efectivamente con sus familiares y allegados.

El modelo de doble inmersión también daría lugar a una mayor participación de los padres inmigrantes en la vida escolar de sus hijos y en las dinámicas de la comunidad escolar, como lo reportan Howard, Sugarman y Christian (2003) en su revisión sobre investigaciones acerca de las percepciones y participación de padres hispanos en la educación de sus hijos. Los investigadores señalan que las diferencias

socioeconómicas entre familias inmigrantes y americanas pueden no dar cabida a la participación activa de las familias latinas en escuelas monolingües en inglés. Por el contrario, para el caso del programa de doble inmersión, en el que trabajé por diez meses, algunas de las maestras consultaban y pedían la ayuda de los padres de niños latinos para desarrollar actividades en el aula de clase o frente al resto de la escuela. Los inmigrantes latinos, quienes muchas veces cumplen labores que necesitan poca capacitación dentro de la sociedad estadounidense, se convertían en autoridades académicas por ser hablantes nativos y conocedores de la cultura latinoamericana. En la escuela, enseñaban a los niños no solo su lengua sino sus costumbres y tradiciones. Por otro lado, el hecho de que encontraran en el colegio personas hablantes del español también les permitía interactuar más efectivamente con el personal administrativo y docente. Sin mencionar el hecho de que les era posible monitorear el proceso de aprendizaje de sus hijos y contribuir a su proceso de aprendizaje desde casa.

Con relación a lo anterior, Zelazo (1995, citado por Howard, Sugarman y Christian, 2003) estudió el grado de participación de 14 familias hispanohablantes y 13 familias americanas en una escuela de doble inmersión. El investigador encontró que el grado de confianza entre el personal docente y administrativo y los padres de familia era un factor decisivo a la hora de apoyar como voluntarios las actividades del colegio, siendo el uso del español por parte de empleados de la escuela un factor crucial para los padres hispanos. También encontró una relación entre el nivel educativo de los padres y su participación en la escuela; cuanto mayor fuera su formación y estrato socioeconómico, mayor era su participación. Respecto a las familias americanas, Carrigo (2000, citado por Howard, Sugarman y Christian, 2003) encontró que algunos padres expresaban frustración al no poder ayudar a sus hijos con la tarea por no saber español, aunque en general su participación en actividades escolares es mucho más alta, según lo muestran otras investigaciones (Howard, Sugarman y Christian, 2003).

Por lo anterior, Howard, Sugarman y Christian (2003) sugieren que las escuelas de doble inmersión fomenten la participación de los padres en las dinámicas de la escuela, sobre todo quienes pertenezcan a minorías lingüísticas. Esto se sustenta en el hecho de que, según Howard, Sugarman y Christian (2007), el grado de participación de los padres en los procesos de enseñanza sería un punto clave para el éxito de cualquier programa educativo, al aumentar el interés de los niños por los ejercicios en casa y mejorar su rendimiento y comportamiento en general. Por eso,

hablando particularmente de contextos multilingües, las escuelas de doble inmersión deberían garantizar la integración de la comunidad minoritaria en sus dinámicas a través de mediadores lingüísticos entre los padres de familia y la escuela. Es particularmente necesario que los empleados y administrativos de la escuela sean bilingües y que el ambiente escolar, en general, sea cálido y respetuoso de la diversidad étnica y lingüística (Howard, Sugarman y Christian, 2007).

## Críticas al modelo

Hasta aquí hemos visto algunos de los beneficios que la inmersión dual puede traer a comunidades minoritarias y mayoritarias. Ahora, aunque los principios de igualdad y reivindicación social parecen ser la base de su agenda programática, los obstáculos en la implementación de estos programas no son pocos. A este respecto, Amrein y Peña (2000) realizaron un estudio de caso sobre los retos y dificultades que enfrentaban maestras y demás empleados de un programa nuevo de doble inmersión. Tras documentarse sobre el contexto escolar y el programa bilingüe en cuestión, observar a seis de las clases (de Kindergarten a 3º de primaria) durante a un periodo de dos años, y entrevistar a maestros y directivos de la institución, los autores encontraron muestras de desequilibrios que comprometerían la consecución de la educación igualitaria que promovía la institución.

En primer lugar, los investigadores hablan de asimetrías en la instrucción pues, aunque el diseño del programa en cuestión y en general de los estándares para el modelo de doble inmersión hablan de clases impartidas exclusivamente en una lengua, los maestros bilingües de la escuela que estaban a cargo de las asignaturas dictadas en español cambiaban de código continuamente e incluso traducían para ayudar a los aprendices de español como segunda lengua. Más aún, aunque los investigadores no hacen hincapié en este aspecto, sí mencionan el hecho de que la mayoría de los maestros bilingües permitían abiertamente que sus estudiantes hablantes de inglés se dirigieran a ellos en su lengua materna durante las clases en español. Tales dinámicas rebatirían los estándares de doble inmersión al no promover el uso de la lengua de instrucción, definiendo reglas para el uso de cada lengua en el salón de clases (Howard, Sugarman y Christian, 2007).

Pese a que la rigidez de los estándares puede parecer excesiva para quienes no estamos familiarizados con el modelo, hay fuertes argumentos a favor de ellos. Howard, Sugarman y Christian (2007) explican, por ejemplo, que las clases monolingües, o que son

impartidas en una sola lengua, son mejores y más exitosas que aquellas que permiten o dependen de la alternancia y la mezcla de códigos y de la traducción, porque exponen a los niños hablantes y aprendices de lengua a un lenguaje de calidad y mayor complejidad, y porque además promueven el desarrollo de habilidades de comprensión y producción oral en los niños que aún dependen del inglés para comunicarse en el aula de clase. Amrein y Peña (2000) sugieren además que la alternancia y mezcla de códigos en programas de doble inmersión reproducirían las dinámicas sociales que la educación bilingüe quiere contrarrestar. Al no promover el uso exclusivo del español en las horas de clase destinadas para ello, las maestras le darían preponderancia a la lengua mayoritaria sobre el español, alimentando la apatía de los hablantes de inglés en general hacia el aprendizaje de otras lenguas, y la creencia de que el inglés es superior al español.

A lo anterior habría que agregar lo expuesto por Valdés (1997), a propósito del reto que implica el reunir a hablantes nativos y aprendices de lengua en un mismo salón de clases. Esta autora propone una nueva pregunta: ¿Puede el grado de sofisticación y naturalidad de la lengua usada en clase no ser la más óptima para el desarrollo del español como L1, al poner las necesidades de los aprendices de lengua minoritaria por encima de las de estudiantes de origen inmigrante? Aunque se pone de manifiesto la falta de evidencia científica que aclare lo anterior, Valdés hace un llamado a los maestros de doble inmersión para que expongan a los chicos inmigrantes a un lenguaje de la mejor calidad. Solo así se podrían alcanzar el grado de desarrollo lingüístico y cognitivo necesario para el exitoso aprendizaje de una L2, según la hipótesis de transferencia e interdependencia lingüística<sup>6</sup>.

Pero más allá de las dificultades que la alternancia y mezcla de códigos impliquen para los maestros bilingües, hay otros factores que obstaculizan el uso equilibrado de ambas lenguas en las escuelas de doble inmersión. En primera instancia está la falta de maestros bilingües certificados para trabajar en programas de inmersión o con minorías lingüísticas (Lindholm-Leary, 2002). El modelo de doble inmersión requiere para su óptimo funcionamiento profesionales con un alto grado de especialización en el área. Según los estándares de Howard, Sugarman y Christian (2007), los maestros deben tener, además de la formación docente y certificaciones estatales para su ejercicio, un conocimiento y formación en educación bilingüe o en la enseñanza de idiomas, y ser hablantes nativos de la

6 Véase nota 5 a propósito de las hipótesis de Cummins (1979) sobre el papel de la L1 en el aprendizaje de una L2.

lengua minoritaria o tener habilidades comunicativas comparables a las de un nativo. Pero la realidad es que la escasez de personal calificado ha aumentado incluso en los estados con mayor afluencia hispana, debido, entre otras cosas, a las políticas educativas estatales que promueven el aumento de la planta docente para reducir del número de estudiantes por maestro (Lindholm-Leary, 2002).

Los estándares mencionan también que, para que el programa sea exitoso, las creencias personales que los maestros tengan acerca de la educación bilingüe y del papel de ambas lenguas, deben coincidir con los principios teórico-prácticos que establezca la institución (Howard, Sugarman y Christian, 2007). Al respecto, Amrein y Peña (2000) mencionan que el hecho de que una maestra bilingüe creyera que para los niños hispanos era más importante aprender inglés que desarrollar su lengua primaria, la llevaba a recurrir frecuentemente a la alternancia y mezcla de códigos, distorsionando así “las percepciones que los estudiantes tenían acerca de ellos mismos, de sus compañeros, de su lengua materna y de la necesidad de aprender una segunda lengua” (Amrein y Peña, 2000, p. 8) (traducción propia). Esto supone un gran reto para las instituciones que tendrían que gestionar la cohesión de la comunidad educativa a través de la promulgación de valores, creencias y objetivos favorables para el modelo (Howard, Sugarman y Christian, 2007).

Valdés (1997) parece corroborar estas interpretaciones al mencionar que en las escuelas de doble inmersión se celebren los logros de los aprendices de lengua minoritaria más que los de los niños inmigrantes. Después de todo, de ellos se espera que aprendan inglés, mientras que los niños americanos no tendrían por qué aprender una nueva lengua. Este trato diferencial, a favor de la comunidad mayoritaria en la escuela, podría comprometer el desempeño académico de niños inmigrantes, a pesar de los objetivos de inclusión y multiculturalismo que tienen los programas de doble inmersión. Este sería otro problema para tener en cuenta.

El segundo tipo de desbalances identificados por Amrein y Peña (2000) en su estudio de caso se refiere a desbalances en los materiales de instrucción. Los investigadores reportan que la cantidad y calidad de materiales de lectura, sumado al de los anuncios y carteleros en los salones de clase, era mayor en inglés o en versiones bilingües, pero se encontraba una cantidad mucho menor de material didáctico escrito en español únicamente. Esta limitación representaría otra fuente de desigualdad de oportunidades para aprender español, según lo exponen los autores. Por ejemplo, los niños del programa de inmersión

en el que trabajé tenían poca motivación para leer en español, sobre todo luego de aprender a leer en inglés, y una de las razones era que tenían muchas menos opciones a la hora de elegir sus materiales de lectura. Más aún, debido que gran parte de los textos en español eran solo traducciones del inglés, la calidad y riqueza lingüística de los materiales se veía reducida; las traducciones que encontré usaban un lenguaje poco natural, con una fuerte influencia de las estructuras del inglés. Pero es evidente que tal problemática está fuera del alcance de las instituciones y tiene que ver con la realidad social circundante; la escasez y los altos costos de los materiales de lectura y enseñanza en lenguas minoritarias como el español se debería al hecho de que Estados Unidos es un país anglo, según explican Amrein y Peña (2000).

Un último desbalance identificado por Amrein y Peña (2000) tiene que ver con la composición de los grupos. Aunque idealmente las clases de un programa de doble inmersión deberían estar compuestas en un 50 % por niños pertenecientes a la minoría lingüística y 50 % por hablantes nativos del inglés, tal proporción es difícil de lograr. De hecho, en los ocho grupos en los que colaboré, el mayor número de niños hispanos era de entre 5 y 6, de un total de 18 a 23 estudiantes por clase, aunque el grupo más desigual contaba solo con una estudiante hablante de español como L1. Esta diferencia numérica hacía mella en las dinámicas de la clase y el uso de la lengua minoritaria, pues no había una necesidad comunicativa real para el uso del español entre los estudiantes. Visto además desde el rol de los niños como modelos de su lengua, los aprendices de la lengua minoritaria tendrían muchos menos modelos de lengua en comparación con los niños latinos, aprendices del inglés, según lo reportan Amrein y Peña (2000) para su estudio de caso.

Otras limitaciones de los programas tendrían que ver con la comunidad afroamericana. Howard, Sugarman y Christian (2003) reportan la poca atención que se le ha prestado desde la investigación en educación bilingüe a la participación de la comunidad afro. Lo poco que se sabe es que los programas de doble inmersión no siempre responden a las necesidades de aprendizaje de esta población, lo que se asocia con sus pobres resultados académicos y su actitud negativa hacia el uso del español en la escuela. Los autores instan a volcar la atención a esta problemática para llenar el vacío en la literatura especializada.

Por último, Valdés (1997) presenta un cuestionamiento que surge desde las teorías del conflicto social y la perspectiva de la consciencia lingüística crítica: ¿Quiénes son los directos y reales beneficiarios de la implementación de programas de doble inmersión?

Después de todo, no es raro encontrar casos en los que los aprendices de español, por ejemplo, obtienen mejores resultados que los niños hispanos en pruebas estandarizadas en español (Howard, Sugarman y Christian, 2003; Walsh, 1995, citado por Valdés, 1997). Llevando este planteamiento a otros contextos, se podría conjeturar que el éxito de la expansión del español y otras lenguas minoritarias como L2 podría eliminar la ventaja que tienen las comunidades inmigrantes en Estados Unidos en espacios sociales y laborales en los que el bilingüismo es una necesidad (Valdés, 1997). Esta es otra cuestión que se debería tener en cuenta a la hora de implementar el modelo educativo, más aún si se usa el argumento del bilingüismo como un recurso para promoverlo. Después de todo, como muy bien dice la autora, “el bilingüismo puede ser tanto una ventaja como una desventaja dependiendo de la posición que se tenga en la jerarquía de poder” (Valdés, 1997, p. 420).

Y a pesar de todas las dificultades que he mencionado, es indudable que el simple hecho de darle un nuevo contexto de uso a las lenguas minoritarias, así sea artificialmente, supone una ruptura con las dinámicas sociales de dominación que amenazan con extinguirlas. Después de todo, como indica Lindholm-Leary (2002), son precisamente las lenguas menos poderosas y prestigiosas las más vulnerables y por eso la escuela cumple un papel vital en su conservación al darles el prestigio de las lenguas académicas. Y el modelo de doble inmersión ha probado ser tan beneficioso para la conservación de lenguas amenazadas, que recientemente se empezó a implementar fuera de Estados Unidos, más exactamente en México, en donde son las lenguas aborígenes y el español las que entran en contacto.

## Educación indígena en México

Antes de estudiar en detalle la implementación del modelo de doble inmersión para la educación indígena en México, es importante distinguir el contexto sociohistórico en el que surge, muy distinto del norteamericano. A diferencia de Estados Unidos, la ley mexicana reconoce oficialmente entre 58 y 62 lenguas indígenas, pertenecientes a 14 familias distintas, según lo reporta Barriga (2007). Esto da lugar a que los pueblos indígenas tengan derecho a una educación multicultural y bilingüe, según lo estipulado en la Ley General de Derechos Lingüísticos de México. En contraste, los valores sobre la lengua y la identidad nacional que subyacen a las políticas lingüísticas en Norteamérica han dado lugar a “la noción de que ser estadounidense significa hablar inglés [...] y de que los grupos etnolingüísticos no merecen protecciones

especiales” (Feltos y Reese, 2014, p. 16). Esta sería la razón por la que los programas de doble inmersión en el país anglo emergerían como proyectos de participación voluntaria, sin que sean promovidos desde esferas estatales o federales. Más aún, como Lindholm-Leary (2002) menciona, los movimientos en contra del uso de lenguas distintas al inglés en la escuela (*English-only Movement*) han sido un gran obstáculo para la implementación y desarrollo de programas educativos que atiendan las necesidades de minorías lingüísticas en EE. UU.

Sin embargo, pese al reconocimiento y protección que han ganado las lenguas indígenas desde el discurso político, varios autores (Barriga, 2007; Barclay-Contreras, 2015; Feltos y Reese, 2014) aclaran que la planificación lingüística en México no ha sido efectiva a la hora de efectuar un cambio en la educación étnica que garantice el paso de la castellanización al bilingüismo equilibrado entre las lenguas indígenas y el español. Aunque Barriga reconoce en la promesa de educación intercultural bilingüe una solución ideal y realizable a los conflictos lingüísticos del país, señala que la educación aún no supera la fuerte tendencia unilateral hacia la enseñanza del español. Indica además que este desequilibrio tendría varias consecuencias. En el campo lingüístico, daría lugar a competencias “comunicativas dispares, gramáticas simplificadas, y un desbalance entre el valor y el peso de las funciones lingüísticas y pragmáticas” en ambas lenguas (Barriga, 2007, p. 19). En el ámbito sociolingüístico, la autora denuncia además la fractura interna que estos conflictos lingüísticos pueden generar en la identidad de miembros de comunidades indígenas, dando lugar a una interrupción en la transmisión intergeneracional de expresiones culturales, entre ellas la lengua. Así se estaría favoreciendo el aprendizaje del español incluso en el hogar, en donde por lo general se habla una variedad muy alejada del estándar, cuya transmisión supone problemas “no solo en su adquisición sino en su manejo práctico, y más grave aún, en su aceptación social” (Barriga, 2007, p. 19). Estas problemáticas se verían exacerbadas por los frecuentes movimientos migratorios que exponen a los indígenas a nuevos contactos lingüísticos, como el inglés en Estados Unidos.

Como prueba de esta deficiente planeación, Barriga encuentra la escasez de materiales didácticos para la enseñanza bilingüe en escuelas indígenas. Menciona también la alarmante falta de capacitación de maestros bilingües y la oposición que encuentran en los padres de familia a la hora de usar lenguas indígenas en la instrucción. Otros factores que se opondrían a la consecución de una educación realmente intercultural y bilingüe serían la confusión

entre hablar una lengua y el conocerla, aprenderla y enseñarla en la escuela; la deficiente formación en lectoescritura en lenguas aborígenes y el uso de estas solo como tránsito hacia el español por parte de docentes; y la poca presencia e incluso la ausencia total de la lengua indígena en la escuela, que en muchos casos se limita a unas cuantas horas por semana y solo hasta cuarto de primaria.

Y a pesar de todas estas incongruencias entre las políticas y planeación lingüísticas en México, los pueblos indígenas hoy más que nunca

[...] están volviendo su mirada hacia los programas educativos de educación intercultural bilingüe, no solo para que sus hijos tengan acceso a una educación de calidad en su lengua originaria y el español, sino también para apoyar el mantenimiento o revitalización de su lengua y cultura originarias. (Feltes y Reese, 2014, p. 16).

Los programas de educación étnica son asumidos además como herramientas para la consecución de independencia y reconocimiento como agentes políticos, en cuanto prácticas sociales de contestación a las dinámicas de homogeneización impuestas históricamente por el *régimen mestizo* (Barclay-Contreras, 2015). Después de todo, según Feltes y Reese (2014), el riesgo para las comunidades y lenguas aborígenes en México es mayor que para los inmigrantes hispanos en Estados Unidos; la interrupción en la transmisión del español como L1 a las nuevas generaciones de hispano-americanos no compromete la vitalidad de la cultura latina y la lengua castellana, que tienen gran presencia en el continente americano y el mundo. Por el contrario, los pueblos indígenas podrían encontrarse con el genocidio cultural y lingüístico si las políticas lingüísticas y los programas de educación étnica no resultan exitosos en el futuro cercano.

## Doble inmersión en ñomndaa y español

El caso de la comunidad amuzgo sería un claro ejemplo de la lucha contra el riesgo de extinción. El programa 50:50 de Xochistlahuaca, Guerrero, nace en 2011 cuando 21 escuelas indígenas (157 maestros y 2500 estudiantes) de la región de Amuzgo, adoptan el modelo de doble inmersión como estrategia para la conservación y revitalización de su lengua, el ñomndaa, bajo la coordinación de investigadores adscritos al Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INID) de la Universidad Iberoamericana (Feltes y Reese, 2014). El interés en el modelo surge como posible solución a problemas de gestión y calidad identificados con anterioridad,

a saber, una pedagogía muy tradicional y centrada en el maestro; el hecho de que los niños en zonas rurales no estarían aprendiendo español; y que la escuela no estaría fomentando el diálogo intercultural. Su implementación además representó una separación de lo estipulado por el estado mexicano en el plan de estudios recomendado para las escuelas indígenas, al enseñar la lengua originaria no como asignatura, sino como lengua académica. A propósito de su implementación, Feltes y Reese (2014) registran un estudio de caso en el que estudian siete escuelas multigrados rurales, que por su ubicación geográfica resultan ser las más aisladas y marginadas del sector.

Las investigadoras realizaron grupos focales y entrevistas individuales a docentes, rectores y administrativos del proyecto, sumados a observaciones en el aula y en la escuela, para indagar sobre la adecuación del modelo norteamericano al contexto rural indígena de México y su implementación a través de las *mejores prácticas*, promulgadas por la literatura especializada. Como adecuaciones de la metodología se encontró que:

1. Para lograr la separación de lenguas, los maestros adoptaron un plan de rotación, en el que uno se encargaba de enseñar en español a los grados primero y segundo, mientras que otro usaba ñomndaa con los grados tercero y cuarto, durante la primera parte de la jornada escolar. Después del almuerzo, los maestros intercambiaban grupos. Se instauró así un horario, espacio y maestro distinto para cada lengua. Se hizo también una adaptación curricular, creando asignaturas no contempladas en los lineamientos nacionales y escogiendo las asignaturas académicas a ser impartidas en cada lengua. El ñomndaa es el medio de instrucción para las áreas de etnomatemáticas<sup>7</sup>, geografía e historia comunitaria, y conocimiento ñomndaa. Barclay-Contreras (2015) menciona que las asignaturas de ciencias naturales y estudios sociales serían impartidas también en lengua indígena.
2. Debido al gran compromiso comunitario del programa, durante el primer año de implementación se hicieron asambleas con padres y autoridades locales indígenas para discutir las metas y la estructura del programa, y obtener el permiso de la comunidad. Esto derivó en la elección de dos ejes temáticos para el diseño curricular: el cuidado del medio ambiente y la cultura e identidad indígena.

7 Según las entrevistas hechas por Barclay-Contreras (2015), esta asignatura enseñaría las matemáticas que la gente de la región utiliza cuando teje, cose, hace bordados o planta una semilla; el saber matemático de propiedad intelectual de la comunidad y que es útil en el mundo en el que viven.

3. El desarrollo profesional y capacitación docentes fueron identificados desde el principio como requisitos para el éxito del programa. Es así que, por ejemplo, en los veranos de 2012 y 2013, los docentes recibieron talleres sobre mejores prácticas de doble inmersión y el enfoque de investigación en el aula. Muchos también hicieron el diplomado Escuela y Comunidad en la Universidad Iberoamericana, el cual les ayudó en el diseño de unidades curriculares arraigadas en los conocimientos de la comunidad. Los docentes de las escuelas rurales habrían recibido además una capacitación especial en diseño y estrategias pedagógicas y asesoría durante tres años. Barclay-Contreras (2015) reporta también una serie de clases gratuitas sobre escritura en ñomndaa para docentes.

Como resultados del programa a un año y medio de su implementación, Feltes y Reese (2014) encontraron que los maestros percibían en sus alumnos mayor confianza y proficiencia oral en ambas lenguas, sobre todo al dirigirse a personas ajenas a la comunidad. Adicionalmente, en las entrevistas hechas por Barclay-Contreras (2015), uno de los supervisores de la zona reporta que, al monitorear las habilidades de lectura y escritura de 250 estudiantes, encontró que quienes estaban en 5º y 6º al momento de la investigación tenían el mismo nivel de lectoescritura de los chicos de 1º y 2º. Esta diferencia podría dar lugar a pronósticos muy buenos para las nuevas cohortes de estudiantes que estudien toda su primaria (1º a 6º grado) bajo el programa de doble inmersión.

Barclay-Contreras (2015) interpreta esta transformación educativa como el resultado de la lucha por reconocimiento cultural y político de los pueblos indígenas, que les da en últimas un sentido de autonomía y de poder de decisión sobre prácticas sociales como la educación, antes impuestas por el mestizo. El autor estudió las nuevas prácticas sociales instauradas bajo el nuevo modelo educativo y sus implicaciones para los fines de concientización y reevaluación cultural. El investigador realizó entrevistas a docentes, rectores y a la supervisora zonal de dos escuelas rurales y una urbana, todas cercanas a la cabecera municipal de Xochistlahuaca. Sus notas de observación también fueron una fuente de datos.

En primer lugar, con el programa de doble inmersión no solo se estaría revalorando la lengua como un elemento tradicional, sino que se la estaría transformando en el medio de transmisión conocimiento académico. Como muestra de ello se ve la apropiación y uso de diccionarios, gramáticas y otros trabajos académicos antes ignorados por la comunidad; la incursión en nuevos campos del conocimiento y la enseñanza de vocabulario académico en ñomndaa;

y la producción de materiales de lectura y didácticos escritos en la lengua aborigen para los niveles de básica primaria y la traducción de otros, originalmente escritos en español. Con esto se estaría actualizando la lengua para adecuarla a los procesos de educación contemporánea, además de brindarle un mayor prestigio como lengua académica.

Pero no solo se estaría rescatando la lengua como elemento cultural. El transmitir el conocimiento comunitario desde la escuela a través de asignaturas especiales como la etnomatemática permitiría salvar de la extinción una visión del mundo antes ignorada y reemplazada por elementos culturales de Occidente. Al realizar actividades y proyectos dentro y fuera de la escuela en las que los niños estudian su entorno y consultan a los miembros más ancianos de la comunidad, la escuela estaría funcionando como un puente intergeneracional, rescatando y promoviendo la transmisión de conocimientos tradicionales que de otra manera caerían en el olvido. Esta conexión se hace más evidente en los talleres artesanales en los que, por ejemplo, padres y abuelos les enseñan a los niños a usar el telar de cintura, con el que se fabrican las prendas de vestir tradicionales. Más aún, el autor menciona la instauración del Lunes Tradicional, día en el que la vestimenta tradicional de la comunidad se usa como uniforme institucional en todas las escuelas de doble inmersión. Los lunes también son el día en el que se hace el juramento a la bandera, y se cantan los himnos nacional y del estado de Guerrero, que fueron traducidos y adaptados a la lengua y la cultura ñomndaa. Estas iniciativas estarían renovando la identidad de los indígenas como integrantes no solo de una comunidad étnica sino de un Estado-nación.

Y es así que estas prácticas de revaluación cultural además estarían dando lugar a procesos de comunicación intercultural. Feltes y Reese (2014) ofrecen otro ejemplo al referirse al estudio de los elementos bióticos y abióticos de un ecosistema en la clase de ciencias naturales. La presentación de este contenido académico en los libros de texto distribuidos de manera gratuita por el Gobierno chocaba con la cosmovisión de la comunidad. Por ello, los maestros decidieron complementar el estudio de esta unidad con salidas de campo y entrevistas a miembros de la comunidad, que les presentaron a los niños una perspectiva distinta sobre el tema de los ecosistemas, según la cual el agua y la tierra están vivos. Esta pedagogía crítica daría cabida a ambas concepciones del mundo en la escuela: la indígena y la occidental.

Pero, aunque los resultados de ambas investigaciones parecen prometedores, también se hace mención a ciertas inconsistencias. En relación con

los desbalances identificados en programas de doble inmersión en el contexto norteamericano (Amrein y Peña, 2002), Barclay-Contreras (2015) señala la escasez de materiales de enseñanza en amuzgo como una debilidad del programa de 50:50 de Xochistlahuaca, aunque como antes mencioné, el cuerpo docente ya habría iniciado proyectos para contrarrestarla. Barclay-Contreras (2015) también pone de manifiesto la distribución dispar de hablantes dominantes en ñomdaa y español, pues habría escuelas en las que hay mayoría de una u otra fracción del estudiantado. A esto se le suma la dificultad que encuentran los docentes de escuelas rurales para respetar el espacio y tiempo asignado a cada lengua, según lo exponen Feltes y Reese (2014). Con lo anterior se expresa la necesidad de ofrecer a los docentes oportunidades de desarrollo profesional constantemente, tal y como lo reportan las investigadoras. Las actitudes negativas hacia el uso de la lengua indígena en la escuela por parte de la comunidad serían otro obstáculo para la implementación y éxito del programa, tal y como se lee en Barclay-Contreras (2015). Por último, la implementación de prácticas pedagógicas no tradicionales y que fomenten el desarrollo de la bilingüedad aún aparece como punto débil en algunos casos. A este respecto Feltes y Reese (2014) reportan que, según sus observaciones, los textos en ñomdaa producidos por los estudiantes se limitarían a veces a palabras aisladas o copiadas de libros de texto o de la pizarra. Las autoras llaman entonces al desarrollo de una escritura más creativa y extensa.

Por último, los autores hacen un llamado a llenar el vacío en la literatura concerniente a la implementación y resultados del modelo de doble inmersión en México y otras partes del mundo, en especial cuando son lenguas aborígenes las involucradas. Sería importante alimentar este campo, ya que el caso de las escuelas de Xochistlahuaca ofrece un ejemplo para otras regiones de México y del mundo, en donde el mantenimiento y revitalización de lenguas y culturas aborígenes es fundamental. Por ejemplo, en Colombia, al igual que en México, en donde la etnoeducación está contemplada constitucionalmente como un derecho fundamental de las comunidades étnicas con lengua propia, el modelo de doble inmersión podría nutrir la discusión sobre las políticas y planificación lingüísticas para salvaguardar las 68 lenguas distintas al español que se hablan hoy en día en el territorio colombiano. Después de todo, a pesar de las distancias geográficas y las condiciones sociales e históricas que nos separan de los países en donde nació el modelo, Estados Unidos y Canadá, los objetivos de conservación y promulgación del bilingüismo, y de reivindicación de minorías étnicas

y lingüísticas son los mismos en ambos extremos del continente americano.

## Referencias

- Amrein, A. y Peña, R. (2002). Asymmetry in Dual Language Practice: Assessing Imbalance in a Program Promoting Equality. *Education Policy Analysis Archives*, 8(8). Recuperado el 26 de febrero de 2016 de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/399>
- Barclay-Contreras, R. (2015). Dual Immersion Educational Program: The Embedding of Consciousness Raising and Cultural Revaluation Logics in the Local Educational System in Xochistlahuaca, Guerrero, Mexico (Case Study Part 2). En: R. Barclay-Contreras. *Indigenous Peoples and the Formation of Contemporary Mexican National Identity: Culture, Power, and Resistance*. Tesis doctoral no publicada. Colchester, Inglaterra: University of Essex. Recuperado el 6 de febrero de 2016 de: [https://www.academia.edu/15993771/Dual\\_Immersion\\_Educational\\_Program\\_The\\_Embeddig\\_of\\_Consciousness\\_Raising\\_and\\_Cultural\\_Revaluation\\_Logics\\_in\\_the\\_Local\\_Educational\\_System\\_in\\_Xochistlahuaca\\_Guerrero\\_Mexico\\_Case\\_Study\\_Part\\_2](https://www.academia.edu/15993771/Dual_Immersion_Educational_Program_The_Embeddig_of_Consciousness_Raising_and_Cultural_Revaluation_Logics_in_the_Local_Educational_System_in_Xochistlahuaca_Guerrero_Mexico_Case_Study_Part_2)
- Barriga, R. (2007). La cara oculta del bilingüismo en México. En: C. Ordoñez (ed.). *Actas del Segundo Simposio Internacional en Bilingüismo y Educación Bilingüe*, 13-28. Bilinglatam, Bogotá: Universidad de los Andes.
- Block, N. (2012). Perceived impact of two-way dual immersion programs on Latino students' relationships in their families and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 235-257
- Carrigo, D. (2000). *Just how much English are they using? Teacher and student language distribution patterns, between Spanish and English, in upper-grade, two-way immersion Spanish classes*. Unpublished doctoral dissertation. Cambridge, MA: Harvard University.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Ethnologue. (2017). *Amuzgo, Guerrero*. [En línea]. Recuperado el 4 de mayo de 2017 de: <https://www.ethnologue.com/language/amu>
- Feltes, J. y Reese, L. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, 43. Recuperado el 26 de febrero de 2016, de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2014000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200005)
- Freeman, R. (2000). Contextual Challenges to Dual-Language Education: A Case Study of a Developing Middle School