

Fomentando la colaboración en dos idiomas entre maestros en programas de lenguaje dual a nivel secundario

Massiel Zargoza

A medida que los programas de inmersión en dos idiomas (DLI, por sus siglas en inglés) se expanden más allá de las escuelas primarias en los Estados Unidos hacia las escuelas intermedias y secundarias de todo el país, los educadores a menudo enfrentan desafíos que son menos hábiles para abordar (Carzoli, 2018). Los conflictos de programación, los programas que compiten dentro de una escuela, el aumento del rigor académico y los niveles elevados de deserción estudiantil se encuentran entre algunos de los obstáculos que hacen que la sostenibilidad de los programas bilingües a nivel secundario sea más difícil que en los años primarios (De Jong & Bearse, 2011). Otro reto, que se puede aplicar a los programas de lenguaje dual de todos los niveles, es la carencia de materiales en español u otras lenguas minoritarias. Los materiales en español que se utilizan en los programas bilingües y/o para enseñar español a los estudiantes de lengua materna no son comparables con la calidad de los materiales en inglés. Las escuelas de los Estados Unidos ponen un gran énfasis en la enseñanza de las artes del lenguaje inglés (ELA) y no reconocen la importancia de desarrollar la alfabetización en el primer idioma (Cooley, 2014). Este problema, aunque presente en todos los niveles escolares, se vuelve más severo a nivel de secundaria y preparatoria. Junto con la dificultad de encontrar maestros de secundaria certificados bilingües calificados que puedan encontrar un equilibrio entre la enseñanza del contenido y el dominio del idioma (Collier & Thomas, 2014), existen muchos desafíos

únicos que enfrentan los programas de dos idiomas secundarios que hacen que su sostenibilidad sea cada vez más difícil.

Las ideologías lingüísticas hegemónicas: una amenaza invisible para la enseñanza bilingüe

Aunque los desafíos ya mencionados son omnipresentes, es importante señalar otro desafío “invisible” que existe en los programas de dos idiomas a nivel secundario. La presencia de prácticas e ideologías hegemónicas se han propagado a través de cada pilar de los programas bilingües puede ser igualmente perjudicial para la sostenibilidad de estos programas (Kelley, 2018). Para poder superar este desafío en particular, los programas universitarios de preparación para maestros aspirantes y los entrenamientos de capacitación profesional para maestros en servicio deben centrarse en ayudar a los maestros a reemplazar prácticas hegemónicas e insidiosas con ideologías que refuercen todos los idiomas y culturas de la comunidad estudiantil (Alfaro, 2014).

Raciolinguistics examina cómo se usa el lenguaje para construir la noción de la raza y cómo las ideas de raza influyen en el uso del lenguaje (Alim et. al, 2016). Flores y Rosa (2015) usan este término para discutir lo que es “apropiado” en el lenguaje y argumentan que la estandarización del lenguaje “apropiado” en la educación estadounidense crea diferentes experiencias

*Massiel Zargoza ha trabajado en programas bilingües en Illinois por dieciocho años. Tiene una Licenciatura en la Enseñanza del Español y una Maestría en Liderazgo Pedagógico ambas de la UIC. Ella está haciendo un doctorado en Currículo y Enseñanza, también de la UIC. Massiel publicó sus dos primeros libros infantiles, *Mi prima isleña y yo* and *Somos gemelas pero no somos idénticas* en 2021, que fueron inspirados por sus cuatro hijas.*

para los estudiantes de grupos minoritarios. El lenguaje “apropiado” que se define por el lenguaje de la cultura dominante, es una construcción de ideologías raciolingüísticas que sostienen ciertas prácticas lingüísticas como normativas y otras como deficientes.

Este artículo abordará cómo las ideologías raciolingüísticas de los maestros de lenguaje dual en programas de nivel secundaria pueden influir en la colaboración entre colegas en el idioma asociado. A través del análisis de estas ideologías se propondrá el uso de un marco que facilitará una colaboración más profunda entre los profesores de idiomas asociados en los programas bilingües de secundaria. Se espera que la implementación de este modelo colaborativo contribuirá a la interrupción de las desigualdades lingüísticas y culturales que obstaculizan la expansión a largo plazo de los programas bilingües de EE. UU. el nivel medio y superior.

El desarrollo de equipos educativos cohesivos de dos idiomas puede ser un desafío en cualquier escuela. Además, desentrañar las ideologías raciolingüísticas de los docentes en los programas bilingües puede generar muchas complicaciones también. En 2021, Laura Chavez Moreno exploró estos problemas cuando las ideologías raciolingüísticas de los docentes contribuyen a las suposiciones acerca de que los programas bilingües son “inherentemente culturalmente relevantes.” En un estudio etnográfico de un programa bilingüe de nivel secundario, Chavez-Moreno descubrió que aunque los maestros creían que ser bilingüe mejoraría el rendimiento académico de sus estudiantes Latinxs, la percepción del rendimiento de los estudiantes Latinx no estaba a la par con los resultados de los alumnos bilingües blancos. Además, los maestros relacionaron el bajo rendimiento de los jóvenes Latinx en el programa bilingüe a través de explicaciones racistas y no cuestionaron la relevancia cultural del programa. En su trabajo, Chávez Moreno pide un mayor cultivo de la conciencia crítica racial de los maestros de dos idiomas, su cuestionamiento de las ideologías raciolingüísticas y la definición de un programa equitativo de dos idiomas centrado en la conciencia crítica racial.

Seltzer y De los Ríos (2018) realizaron un estudio que exploró las alfabetizaciones raciolingüísticas de docentes, pero solo en el contexto de las aulas donde

la instrucción se llevaba a cabo en inglés. En su estudio, los autores ilustran cómo las posturas y prácticas de los docentes pueden verse influenciadas por sus identidades, señalando cómo los docentes deben abordar sus pedagogías de translenguaje con una comprensión de las ideologías raciolingüísticas. Los autores proponen un llamado a los programas de formación de docentes para ayudar a los docentes a involucrarse en los elementos transgresores del translenguaje en las aulas de inglés y perfeccionar sus alfabetizaciones raciolingüísticas para diseñar el aprendizaje en el aula de manera más humanizadora.

Aunque ambos estudios ofrecieron una perspectiva vital sobre el valor de explorar las ideologías raciolingüísticas de los profesores, cada estudio se centró en las ideologías raciolingüísticas de los profesores de español o en las ideologías raciolingüísticas de los profesores de inglés. Hasta la fecha, no se ha realizado ningún estudio sobre el análisis de las ideologías raciolingüísticas de los profesores de secundaria de ambas lenguas ni sobre las implicaciones que tienen las ideologías raciolingüísticas de los profesores en la colaboración interlingüística. Las aulas de artes del lenguaje en inglés y español tienen el potencial de posicionarse como espacios de indagación sobre la interseccionalidad del idioma, la raza y la cultura. Sin embargo, las aulas de ELA y SLA en los Estados Unidos suelen defender ideologías opresivas en torno al idioma de instrucción, las variedades del idioma que se deben enseñar en las escuelas y los hablantes de esos idiomas. Debe haber una exploración más profunda de la colonialidad que está profundamente arraigada en las prácticas pedagógicas de las aulas de inglés y español dentro de una escuela.

LatCrit: Un marco teórico para resaltar las desigualdades que impiden la colaboración

La Teoría Crítica de la Raza, conocida como Critical Race Theory (CRT) en inglés, tiene sus fundamentos en los escritos filosóficos de Derrick Bell en la década de los 70 y 80. Originó por parte de abogados y activistas legales que propusieron que muchos de los avances de la era de los derechos civiles se habían detenido y, en algunas circunstancias, se estaban revirtiendo. Desde

Un marco para fomentar la colaboración entre docentes

entonces, CRT se ha expandido a varios campos, como la educación, donde ha brindado a los investigadores críticos una herramienta para examinar cómo múltiples formas de opresión pueden infiltrarse en los sistemas educativos e impactar negativamente a personas de color (POC). La Teoría Crítica de la Raza Latina (LatCrit) es una rama teórica que se ha extendido desde CRT y examina experiencias únicas de la comunidad latina/o, como el estatus migratorio, el idioma, el origen étnico y la cultura (Solorzano & Delgado Bernal, 2001).

En la investigación educativa, LatCrit se puede utilizar como un vehículo para desafiar las ideologías dominantes, como la meritocracia y el daltonismo racial (color blindness), que sugieren que las instituciones educativas son sistemas neutrales que sirven a todos los estudiantes de manera equitativa. De la misma manera, LatCrit se puede utilizar para descubrir y desafiar estructuras integradas en las prácticas escolares que colocan a los maestros Latinxs en desventaja sobre sus contrapartes anglosajones. La utilización de este marco teórico, en este artículo específicamente, pretende resaltar y elevar las experiencias de los maestros Latinx que históricamente han sido marginados y subrepresentados en los contextos de educación bilingüe de los EE. UU.

El uso de LatCrit en la educación abarca cinco principios (a) la centralidad y la interseccionalidad de la raza y el racismo, (b) el desafío a la ideología dominante, (c) el compromiso con la justicia social y la equidad, (d) la centralidad del conocimiento experiencial a través de testimonios orales y (e) la perspectiva interdisciplinaria (Solórzano & Yosso, 2001). El marco colaborativo que se presenta y describe en el resto de este artículo demuestra un ejemplo de cómo los estos principios fundamentales de LatCrit se pueden utilizar para fomentar la colaboración equitativa entre docentes que enseñan cursos en español y docentes que enseñan los mismos cursos en inglés. Cada principio se entrelaza en la aplicación del marco de colaboración para que co-profesores y colegas puedan crear un espacio de trabajo humanizador basado en el respeto, la confianza y el empoderamiento mutuo.

Los programas de formación para docentes en programas duales deben comenzar a fomentar en la docencia de todas las disciplinas nuevas imágenes de colaboración, participación e indagación. Existe una presión cada vez mayor para mejorar la colaboración docente en el sector educativo. Un entorno de trabajo colaborativo se está convirtiendo rápidamente en la norma para todas las organizaciones, no sólo para la educación (Decuyper, Dochy y Van den Bossche, 2010; Edmondson, 2013). Sin embargo, dentro del contexto de la educación, para que los estudiantes se conviertan en colaboradores calificados antes de ingresar al mercado laboral, los maestros deben modelar estrategias de aprendizaje cooperativo para los estudiantes trabajando juntos como un equipo unificado. (Coca-Cola, 2005; Vangrieken et. al, 2015).

Desarrollar sistemas de colaboración robustos en escuelas con programas bilingües es complejo pero necesario. Los maestros de dos idiomas de ambos idiomas de instrucción deben trabajar juntos de manera constante para garantizar que sus estudiantes desarrollen habilidades de alfabetización en ambos idiomas de manera uniforme. Además, los maestros de ambos idiomas de instrucción deben trabajar juntos para ayudar a elevar y mantener el estatus de los dos idiomas asociados. Esto transmite el mensaje de que todos los miembros de la comunidad escolar valoran por igual ambos idiomas y sus respectivos hablantes. Por lo tanto, un componente esencial para el éxito de cualquier programa bilingüe es implementar una pedagogía que guíe a los maestros de idiomas asociados en el compromiso de una colaboración útil entre idiomas y niveles de grado.

Este artículo propone un marco que consta de cuatro componentes. El marco, ilustrado en la Figura 1.1, destaca el valor de la colaboración entre docentes que es interdisciplinaria, interlingüística, constructivista y pone la conciencia crítica al frente. Cada elemento es complementario, no secuencial. Cuando se toman en cuenta los cuatro pilares durante las sesiones de colaboración de maestros o los ciclos de capacitación, se fortalecen los dos idiomas asociados en un programa y el

desarrollo de la alfabetización bilingüe puede ocurrir de una manera que eleva tanto el inglés como el español.

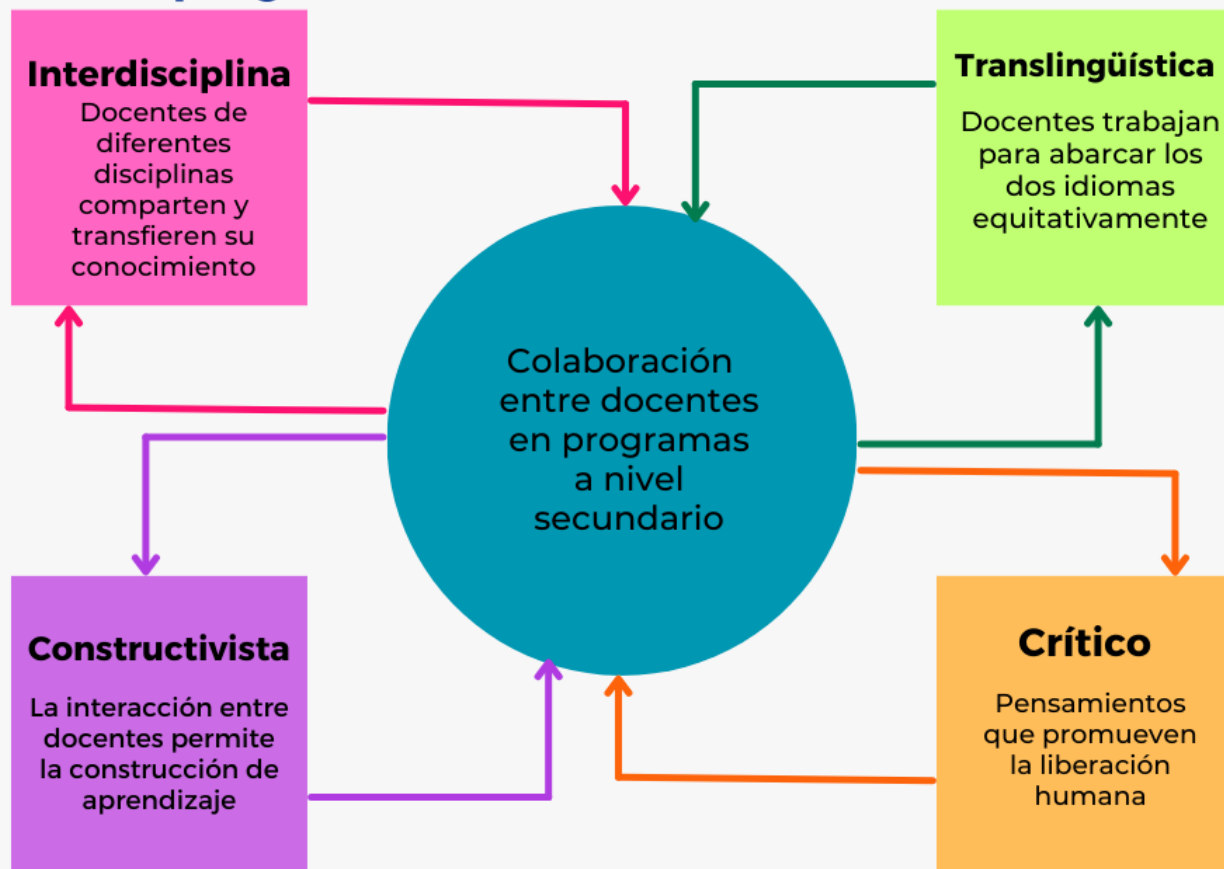
Elemento #1: “Rompiendo el molde monolítico” con la colaboración interdisciplinaria

Con la complejidad de los problemas sociales modernos, se requerirá resocialización, capacitación y nuevas habilidades de educadores, profesionales y administradores. Por lo tanto, la colaboración interdisciplinaria y el trabajo en equipo cobrarán cada vez más importancia en la educación de los próximos años (Mariano, 1989). Los programas bilingües secundarios menudo se limitan a una rama dentro de una escuela. Las investigaciones han demostrado que existe un conflicto entre la implementación efectiva de los programas duales y la estructura de las escuelas secundarias, y que se necesitan enfoques interdisciplinarios para apoyar mejor los objetivos del programa y los discursos pluralistas (De Jong & Bearse, 2014).

En el nivel secundario, los maestros son expertos

en su campo, pero a menudo trabajan de forma aislada o dentro de sus propios departamentos. Además, durante generaciones, el contenido curricular en las escuelas secundarias de los EE. UU. se ha impartido de naturaleza monolítica, centrándose principalmente en temas y cuestiones que se centran en el privilegio de los anglosajones blancos. La colaboración interdisciplinaria entre departamentos permitiría a los maestros no solo desarrollar experiencia en otros campos, sino también desarrollar una apreciación más sólida de las alineaciones de las diferentes áreas de contenido con las suyas. Los programas de formación docente deben preparar a los candidatos a docentes de todas las disciplinas para una educación interdisciplinaria coordinada para todos los estudiantes. Se basa en la premisa de que si los docentes deben colaborar en las escuelas y crear entornos de aula interdisciplinarios mejorados que fomenten mejor el crecimiento lingüístico y académico de los estudiantes, deben experimentar dicha pedagogía en los programas de formación docente en la universidad (Kaufman & Brooks, 1996).

Marco de colaboración entre maestros de programas duales a nivel secundario



Elemento #2: “Borrando barreras” con la colaboración translingüística

Existen pocas investigaciones para guiar la implementación de programas duales a nivel secundario. Los estudios longitudinales que han considerado el rendimiento académicos de alumnos en programas de doble inmersión sugieren un patrón de resultados mixtos (De Jong & Bearse, 2011), Pocos estudios informan sobre el rendimiento en español en el nivel secundario (Cazabon et al., 1998; Lindholm- Leary, 2001). Además, la investigación sobre un program secundario bilingüe de inmersión bidireccional encontró que la equidad lingüística se vio socavada por las opciones programáticas de asignación de los dos idiomas. En un estudio de una escuela con un programa bilingüe de secundaria como una rama dentro de la escuela, solo dos clases de siete clases se impartían en español y el estatus de la clase de lectoescritura en español se redujo por la oferta del curso como uno de lengua extranjera. Aparte, la clase de español no se consideraba parte de las clases académicas principales. El estudio también encontró que la separación del español y el inglés afectó negativamente la capacidad de los maestros para brindar instrucción bilingüe y bialfabetización equitativa (De Jong & Bearse, 2014).

Los problemas que surgieron de los estudios mencionados apuntan a la importancia de elevar el idioma asociado en los programas duales a nivel secundario. Las complejidades de la organización de las escuelas secundarias y la ausencia de una articulación vertical entre las escuelas primarias y secundarias hace que la equidad lingüística en los programas de inmersión bidireccional de secundaria sea difícil de lograr. Sin embargo, es importante considerar replantear las estructuras monolíticas existentes de las escuelas secundarias para dar espacio a la colaboración interlingüística entre profesores de inglés y español. Se ha demostrado que las estructuras existentes no brindan los mismos resultados para todos los estudiantes. Por lo tanto, fomentar la colaboración interlingüística en las escuelas secundarias puede ser un curso de acción radical, pero muy necesario.

Elemento #3: “Abriendo las líneas de comunicación” con la colaboración constructivista

Los salones de hoy están pasando del modelo tradicional donde los estudiantes se sientan en filas verticales para aprender pasivamente de un experto en la materia. Las experiencias de aprendizaje ahora ocurren en todas partes y en cualquier momento a través de la colaboración, el intercambio y la reflexión entre pares. Estos cambios han conectado a los estudiantes educadores, recursos de aprendizaje y actividades en un entorno de aprendizaje colaborativo que permite a los estudiantes personalizar el proceso de aprendizaje y cambiar el papel determinante único de los educadores. De acuerdo con la teoría constructivista social, que se originó en el psicólogo soviético Lev Vygotsky, todo conocimiento se desarrolla como resultado de la interacción social y el uso del lenguaje y, por lo tanto, es una experiencia compartida, más que individual. (Vygotsky, 1978).

Aunque la mayoría de los estudios sobre constructivismo social abordan la forma en que los niños aprenden sobre la interacción social, se han escrito pocos estudios sobre cómo los adultos obtienen los beneficios del constructivismo en entornos de colaboración con otros adultos. Un estudio sobre estudiantes de posgrado en un programa de formación docente arrojó resultados favorables cuando se pidió a los participantes que colaboraran constructivamente en un proyecto de clase (Nyikos & Hashimoto 1997). En un estudio que analizó el impacto de un modelo integrado de co-enseñanza (TIC) entre maestros bilingües y de educación especial, se determinó que la colaboración entre maestros era un componente necesario para la implementación exitosa del modelo (Hatheway et. al, 2015). Los idiomas asociados en los idiomas duales secundarios deben participar en una colaboración constante que sea constructiva. Los profesores de idiomas asociados deben participar en experiencias colaborativas que conduzcan a una reflexión continua y al intercambio de ideas.

Elemento #4: “Creando una conciencia crítica” que favorece la equidad y justicia social

Las investigaciones actuales en dos idiomas aluden al valor de la conciencia crítica en la preparación de maestros de dos idiomas. El concepto fue acuñado por Paulo Freire (2005) y se llama conscientização, o concientización en portugués. Se refiere al aprendizaje como un medio para “percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas y actuar contra los elementos opresores de la realidad”. Según este concepto de conciencia crítica, es esencial tomar medidas definitivas para identificar creencias y prácticas generalizadas y perniciosas que prevalecen en todos los sectores de la sociedad. En el campo de la educación bilingüe, una manera de realizar esto es garantizar que los maestros bilingües reciban la preparación de calidad necesaria para Conclusión

Si se espera que los programas bilingües se expandan más allá del nivel de la escuela primaria, las partes interesadas del programa deben desafiar las prácticas hegemónicas ubicuas que dominan la implementación de muchos de estos programas. Aunque las estrategias de instrucción monolingüe juegan un papel esencial en el desarrollo de las habilidades de alfabetización en inglés, los profesores de inglés y los profesores de lenguas minoritarias deben participar en conversaciones colaborativas y en la planificación que se centre en la transferencia entre idiomas. También deben trabajar activamente para interrumpir los patrones persistentes de fuga de inglés y elevar el estatus de la lengua minoritaria.

Si no se abordan deliberadamente los problemas del estado del idioma en los programas secundarios de inmersión bidireccional en dos idiomas, puede resultar en un mayor privilegio del idioma inglés, así como en un plan de estudios reducido. Es una tarea cada vez más difícil para secundarios TWI programas negociar estas realidades y mantener el estatus de nivelación y aprendizaje oportunidades necesarias para apoyar las tres metas tradicionales de TWI para ambos idiomas y ambos grupos de estudiantes. Los programas de preparación para maestros de dos idiomas deben preparar a los maestros para que asuman el papel de agentes que actúan con determinación para tomar decisiones

vitales sobre la orientación de sus programas, dictar su crecimiento profesional y reforzar el crecimiento de sus colegas. Los programas de preparación de maestros de dos idiomas deben equipar a los maestros con estrategias de colaboración marcos de instrucción basados en la equidad lingüística y cultural. La presentación de varios modelos de co-enseñanza y el modelado de la pedagogía translingüística, por ejemplo, pueden utilizarse como vehículos que pueden ayudar a la convergencia lingüística en los programas secundarios de dos idiomas. Si los programas secundarios de inmersión bidireccional tienen la intención de mantener sus tres objetivos, el desarrollo bilingüe y de alfabetización bilingüe, así como los problemas de cultura e identidad, hay que darles el mismo espacio.

Referencias

- Alfaro, C. (2014). Steps Toward Unifying Dual Language Programs, Common Core State Standards and Critical Pedagogy: Oportunidades, Strategies y Retos. *Association of Mexican American Educators Journal*, 8(2), 17-30.
- Alim, H. S., Rickford, J. R., & Ball, A. F. (2016). *Introducing raciolinguistics. Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*, 1-30.
- Bansal, S. (2018). A constructivist perspective towards collaborative learning. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(5), 679-689.
- Bearse, C. y De Jong, E. (2008). Inversión cultural y lingüística: Adolescentes en un programa de inmersión bidireccional de secundaria. *Equidad y excelencia en la educación*, 41(3), 325-349.
- Carzoli, E. K. (2018). *Dual Language Programs in Secondary Schools: A Collective Case Study* (Doctoral dissertation, San Diego State University).
- Cazabon, M. T., Nicoladis, E., & Lambert, W. E. (1998). *Becoming bilingual in the Amigos two-way immersion program*.
- Chávez-Moreno, L. (2021). Racist and Raciolinguistic Teacher Ideologies: When Bilingual Education is “Inherently Culturally Relevant” for Latinxs. *The Urban Review*. 10 (28) 1-23.
- Chávez-Moreno, L. C. (2021). Dual Language as White Property: Examining a Secondary Bilingual-Education Program and Latinx Equity. *American*

- Educational Research Journal*, 58(6), 1107–1141.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2014). *Creating dual language schools for a transformed world: Administrators speak*. Albuquerque: Dual Language Education of New Mexico/Fuente Press.
- Cooley, M. E. (2014). *The effect of the lack of resources in Spanish for students in dual language bilingual education programs* (Doctoral dissertation).
- De Jong, E. J., & Barse, C. I. (2011). The same outcomes for all? High school students reflect on their two-way immersion program experiences. *Immersion education: Practices, policies, possibilities*, 104-122.
- De Jong, E. J., & Barse, C. I. (2014). Dual language programs as a strand within a secondary school: Dilemmas of school organization and the TWI mission. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1), 15-31.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133.
- Edmondson, A. C. (2013). The three pillars of a teaming culture. *Harvard Business Review*, 17.
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- Hatheway, B., Shea, D., & Winslow, M. (2015). Dual Language Program Meets Integrated Collaborative Teaching. *Journal of Multilingual Education Research*, 6(8), 137-151.
- Kaufman, D., & Brooks, J. G. (1996). Interdisciplinary collaboration in teacher education: A constructivist approach. *Tesol Quarterly*, 30(2), 231-251.
- Kelly, L. B. (2018). Interest convergence and hegemony in dual language: Bilingual education, but for whom and why?. *Language Policy*, 17(1), 1-21.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). Dual language education (Vol. 28). *Multilingual Matters*.
- Mariano, C. (1989). The case for interdisciplinary collaboration. *Nursing Outlook*, 37(6), 285-288.
- Montone, C. L., & Loeb, M. I. (2000). *Implementing two-way immersion programs in secondary schools*.
- Nyikos, M., & Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The modern language journal*, 81(4), 506-517.
- Phillips Galloway, E., Uccelli, P., Aguilar, G., & Barr, C. D. (2020). Exploring the cross-linguistic contribution of Spanish and English academic language skills to English text comprehension for middle-grade dual language learners. *AERA Open*, 6(1), 2332858419892575.
- Rosa, J. D. (2016). Standardization, racialization, languagelessness: Raciolinguistic ideologies across communicative contexts. *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2), 162-183.
- Seltzer, K., & de los Ríos, C. V. (2018). Translating Theory to Practice. *English Education*, 51(1), 49-79.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.