

Justicia social a través de políticas educativas

Las consecuencias inesperadas de las políticas en la educación de estudiantes bi/multilingües

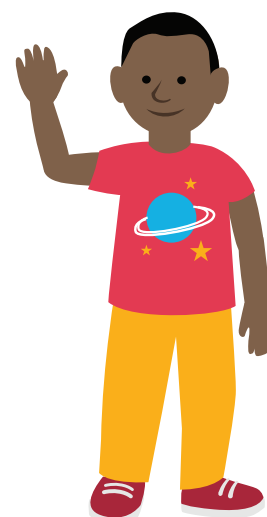


"Deslenguadas. Somos las del español deficiente. We are your linguistic nightmare, your linguistic aberration, your linguistic mestisaje, the subject of your burla. Because we speak with tongues of fire we are culturally crucified. Racially, culturally and linguistically somos huérfanos—we speak an orphan tongue." —Gloria E. Anzaldúa

Introducción

Cuando Andrés asistió a su graduación de preescolar, anunció que cuando fuera mayor quería ser un papá. Él era un niño dulce, lleno de curiosidad y energía, y aunque sus padres le hablaban en español en el hogar, el programa de preescolar solo estaba disponible en inglés. A esta temprana edad, Andrés aprendía dos lenguajes a la vez y ya era consciente del mundo multilingüe que lo rodeaba, pero sus experiencias de literacidad en el hogar eran invisibles en la preescolar. Luego, cuando comenzó kínder, el personal del distrito sintió que algo andaba mal con él. Andrés tenía el conocimiento, pero parecía que sus habilidades lingüísticas estaban retrasadas tanto en inglés como en español. Por lo tanto, se les recomendó a sus padres que le administraran evaluaciones para diagnosticar el autismo y la necesidad de educación especial.

Este ejemplo, desafortunadamente, es común. Andrés hablaba lo que Gloria E. Anzaldúa llamó "una lengua huérfana." El que sus maestros automáticamente presumieran que él tenía una discapacidad de aprendizaje es parte de la pesadilla lingüística que enfrentan muchos padres cuando llevan a sus hijos a la escuela e ilumina algunos de los problemas creados por las políticas educativas que se suponen deben apoyar a los estudiantes bi/multilingües. Este boletín proporciona una descripción histórica de estas políticas, analiza algunos de los problemas descubiertos a través de la investigación y proporciona ideas de profesionales en este campo que enfrentan desafíos similares.



Una breve historia de la política lingüística

Basado en Flores y García, 2017

Para el propósito de este boletín, comenzaremos con la promulgación de la ley de educación bilingüe en los EE. UU. en 1968, conocida en inglés como el Bilingual Education Act. Pero antes de entrar a fondo, reconozcamos que el bilingüismo y multilingüismo siempre han existido en lo que hoy es EE. UU. La colonización cambió el panorama lingüístico a través de los idiomas de los pueblos africanos esclavizados y los de los colonizadores, pero al mismo tiempo eliminó una multitud de lenguajes indígenas y africanos. Esta historia es compleja y de suma importancia. Sin embargo, esta historia se centrará en la política contemporánea relacionada con la educación de estudiantes bi/multilingües.

En el periodo previo a la aprobación del Bilingual Education Act, no todos los defensores de la educación bilingüe la vieron simplemente como un programa para educar a niños de una manera bilingüe, sino como parte de un esfuerzo más amplio para lograr la justicia social para los estudiantes bi/multilingües.

Algunos educadores vieron la educación bilingüe como un medio para:

- Abordar las desigualdades raciales
- Hacer realidad la promesa de la ciudadanía igualitaria
- Mejorar la autoestima, el resentimiento y el retraimiento psicológico

Los tres diferentes fundamentos anteriores no necesariamente fueron compartidos por todos los defensores del bilingüismo y, en ocasiones, fueron contradictorios entre sí. Aquellos que vieron la educación bilingüe como un medio para abordar las desigualdades raciales vieron el Bilingual Education Act como parte de esfuerzos más amplios para dismantelar las barreras estructurales enfrentadas por las comunidades latinas. A diferencia, quienes consideraban la educación bilingüe como una forma de hacer realidad la promesa de una ciudadanía igualitaria, la vieron como una forma de brindar a las comunidades latinas acceso a las instituciones principales sin transformarlas fundamentalmente. Mas aparte, quienes buscaban mejorar la autoestima, el resentimiento y el retraimiento psicológico de los estudiantes bilingües, la vieron como una forma de reparar el daño psicológico y las carencias culturales y lingüísticas que este daño producía. Según Flores y García, es este tercero el que constituye el fundamento principal ideológico del Bilingual Education Act.

A medida que se introdujo la legislación, los políticos comenzaron a enmarcar la educación bilingüe como parte de una campaña para desatar el potencial de los niños bilingües. Sin embargo, Flores y García señalan que en este objetivo estaba implícito el corregir las deficiencias culturales y lingüísticas de los niños latinos mediante la construcción de una "base sólida" en español que se decía que les faltaba. En esta versión de la historia, se pensaba que los estudiantes bilingües, de color y pobres, en comparación con los niños monolingües blancos de clase media, tenían habilidades lingüísticas limitadas y no tenían la capacidad para el lenguaje abstracto. En otras palabras, los políticos alejaron la discusión de la justicia social y la redefinieron como un problema de lenguaje. Por lo tanto, la educación bilingüe se convirtió en la solución lingüística a un problema lingüístico. En el mejor de los casos, este pensamiento provocó que la educación bilingüe pudiera ser vista como un espacio seguro para que los estudiantes bilingües se sintieran orgullosos de quienes eran. En los peores casos, el cambio reafirmó que el monolingüismo

1964

Ley de Derechos Civiles

...

1968

Ley de Educación Bilingüe

...

1971

La Oficina de Educación Primaria y Secundaria requiere evidencia para la elegibilidad de servicios lingüísticos

...

1974

Lau vs. Nichols

...

1975

La Oficina de Derechos Civiles requiere la encuesta sobre la lengua del hogar

era la norma y que ser bilingüe no lo era. En otras palabras, permitía que los estudiantes se sintieran valorados solo al separarlos de los demás. La separación trascendió el lenguaje, ya que muchos de estos niños eran pobres y de color.

Cuando el Bilingual Education Act se convirtió en ley y se asignaron fondos, la Oficina de Educación Secundaria en 1971 requirió evidencia, en forma de resultados de exámenes del lenguaje tanto en inglés como en el otro lenguaje, para identificar a los estudiantes bilingües que eran elegibles para los programas. Debido al marco correctivo de la política, las escuelas tenían que demostrar que los estudiantes eran lo suficientemente “limitados” en inglés para tener acceso a los programas, mientras demostraban un dominio del español que justificaba su presencia en programas remediadores de educación bilingüe. Así fue como se codificó en ley la elegibilidad de los servicios bilingües.

En 1974, la Corte Suprema de los EE. UU. falló en el caso *Lau v. Nichols*, declarando que simplemente proporcionar las mismas instalaciones, libros de texto, maestros y plan de estudios para los estudiantes que no entienden inglés violaba el Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964. Al año siguiente, la Oficina de Derechos Civiles ordenó la administración de una encuesta sobre el lenguaje del hogar para identificar a los estudiantes cuya lengua principal o de casa fuera un lenguaje diferente al inglés para determinar su elegibilidad en los programas de lenguaje. Este requisito reforzó aún más una visión dicotómica de los estudiantes—por un lado, aquellos con dominio limitado del inglés que necesitan un programa de lenguaje especial y, por el otro, aquellos demasiado competentes para justificar cualquier apoyo adicional. También es en este punto que el enfoque se extendió más allá de la educación bilingüe a todos los programas de lenguaje, inclusive los programas de inglés como segundo idioma.

El proceso para identificar las habilidades en inglés de los estudiantes bilingües se conectó con las evaluaciones estandarizadas del lenguaje. Al principio, se pensaba que estos estudiantes eran semilingües; es decir, que conocían dos o más lenguajes, pero tenían limitaciones en todos. Eventualmente, el discurso se desplazó hacia estudiantes bilingües que carecían de lenguaje académico. Según Flores (comunicación personal, 17 de agosto de 2022), esto fue producto del incentivo para definir “limitado” de la manera más amplia posible para garantizar que más estudiantes tuvieran acceso a la educación bilingüe y/u otros programas especiales de lenguaje.

El propósito de revisar la historia de la política lingüística es ayudarnos a comprender cómo surgió la política actual, junto con las ideologías que la apoyan. Ya pasadas unas décadas, nuestro alumno Andrés enfrentó las mismas perspectivas y suposiciones de déficit que se incorporaron a la política en la década de 1960. Los educadores que lo evaluaron en preescolar presumieron que Andrés tenía problemas con el lenguaje porque era bilingüe, y se dedujo que, como aprendiz del lenguaje inglés (EL, por sus siglas en inglés), también podría tener deficiencias académicas—siguiendo el marco histórico de las políticas lingüísticas. Sus puntajes fueron comparados con estudiantes monolingües porque era la norma. Su bilingüismo no se reconoció.

Andrés fue identificado como aprendiz de inglés e ingresado en un programa de preescolar para niños de cuatro años completamente en inglés. Como resultado de mucha abogacía, sus padres lo pudieron cambiar a un programa de preescolar bilingüe. Años más tarde, Andrés se convirtió en un aprendiz de inglés a largo plazo (conocido en inglés como long-term EL o LTEL). Aunque este no suele ser el caso de los LTELs, a quienes generalmente se les clasifica como carentes de “lenguaje académico” y puestos en remediación a lo largo de toda su carrera escolar, a Andrés le fue bien académicamente. Sus padres eran bilingües y sabían cómo abogar por él, solicitando a su pediatra y a otros que sus puntajes se compararan con otros niños bilingües y multilingües, y no con hablantes monolingües.

Pero no todos los estudiantes tienen acceso a un equipo de profesionales que los ayude a defenderlos. Como educadores, nos preguntamos cómo estas políticas que nos ayudan a apoyar a estudiantes como Andrés también pueden ser responsables por el desarrollo social de identidades

huérfanas de raza, cultura y lenguaje (como los llama Anzaldúa). En muchos casos, son los educadores de estudiantes bilingües quienes son sus principales defensores.

En las siguientes secciones, encontrará asuntos relacionados con la elegibilidad, el estatus de LTEL, el reingreso a programas de lenguaje y a perspectivas deficitarias de bajo rendimiento. Cada sección tiene herramientas para que equipos de docentes reflexionen y para ayudarles a planificar su abogacía.

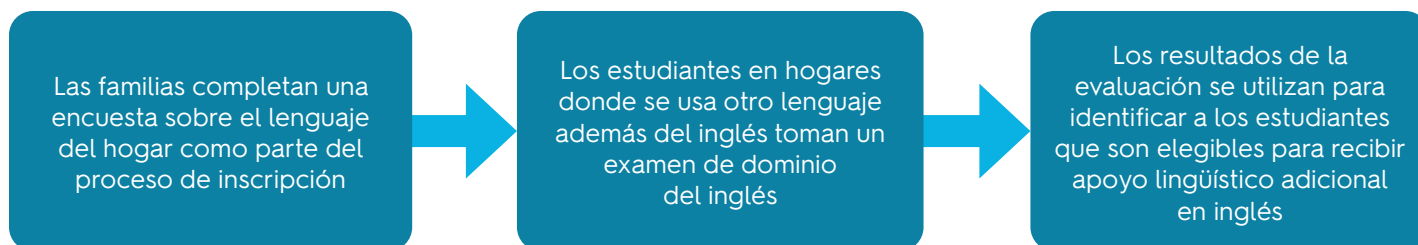
La cuestión de la elegibilidad

“Una de nuestras mayores preocupaciones es cómo determinamos una buena evaluación y qué instrumentos usamos [para identificar a los ELs].” –Pedro Ruiz, director de programas bilingües, ESL y lenguajes del mundo de la Junta de Educación de Irvington, Irvington, Nueva Jersey (cita traducida por WIDA)

El Dr. Ruiz no es el único haciendo tal declaración sobre la identificación de ELs. En un próximo artículo del Dr. Nelson Flores y el Dr. Mark Lewis, un líder educativo de Pensilvania también expresó su preocupación por la identificación de ELs, calificando el problema como uno de “falsos positivos.” De acuerdo con las pautas federales, los pasos para la identificación son los siguientes:



Dr. Pedro Ruiz



Varios obstáculos pueden surgir en el proceso descrito anteriormente. A veces, las familias malinterpretan los propósitos de **la encuesta sobre el lenguaje del hogar** y la completan incorrectamente, resultando en que sus hijos tomen la evaluación del lenguaje innecesariamente (inclusive a niños que solo hablan inglés o para quienes no es necesario el apoyo lingüístico).

El Dr. Ruiz explicó que la **evaluación de la competencia lingüística** es desafiante. Durante las últimas dos décadas, un mayor enfoque en el lenguaje académico se ha sumado al desafío de las evaluaciones de las competencias lingüísticas. Los educadores a menudo descubren que incluso los estudiantes que no hablan otro lenguaje al inglés o aquellos que no se beneficiarían de programas bilingües obtienen puntajes que los identifican como EL. Si bien la elegibilidad se puede determinar a través de la evaluación, el apoyo que se le presta a los estudiantes puede mejorar con información adicional que va más allá de esa evaluación. A los educadores como el Dr. Ruiz les gustaría tener un conjunto de herramientas para poder brindarle a los estudiantes el mejor apoyo y programación, en lugar de usar únicamente una prueba. “Recopilamos una gran cantidad de datos,” explicó. “¿Cómo podemos usar esos datos para tomar mejores decisiones?”

Al reflexionar sobre el proceso de elegibilidad, también debemos revisar cómo usamos los datos y los recursos disponibles para apoyar a los estudiantes que son elegibles para los programas lingüísticos al igual que aquellos que no lo son. Uno puede pensar en las etiquetas como un indicador, pero esa no es la única manera de identificar formas de apoyar a los estudiantes bi/multilingües. Necesitamos políticas que adopten el bi/multilingüismo. Una vez que desarrollamos esa infraestructura, entonces podemos comenzar a imaginar y diseñar formas de proporcionar un andamiaje adicional para estudiantes oficialmente clasificados como ELs de manera que sirven de apoyo en lugar de crear un déficit.

Liderando el cambio

Si se encuentra en una situación similar a la del Dr. Ruiz, estas son dos ideas para mejorar su proceso:

- *Colabore con su comunidad.* Tener un entendimiento en su comunidad escolar sobre el programa y los apoyos que brinda y no brinda puede ayudar a identificar a los estudiantes que se beneficiarían más del programa bilingüe. Otra consideración importante es asegurarse de que las familias tengan información sobre el propósito, para que puedan hablar sobre las prácticas lingüísticas de sus hijos y para que sean transparente. Identificar miembros de la escuela y de la comunidad que pueden ayudar a explicar los derechos y responsabilidades al ser parte del programa puede ayudar a cerrar la brecha de comprensión en torno a la política.
- *Use datos para informar sus decisiones.* Incluso cuando sus criterios formales de elegibilidad se basan en un puntaje, el uso de datos adicionales para tomar decisiones sobre la ubicación y los recursos apropiados para los estudiantes no solo es útil, sino fundamental para asegurar que los estudiantes tengan éxito. El distrito del Dr. Ruiz recopila datos sobre el rendimiento académico, el dominio del lenguaje, la literacidad y aportes de los maestros. Estos datos pueden ayudar a tomar decisiones para los estudiantes que ingresan a un programa EL, y también para aquellos que pueden no ser elegibles, pero que aún pueden beneficiarse del apoyo. Al hacer esto, es importante:
 1. Seguir siempre las pautas de su estado.
 2. Documentar procedimientos claramente y ejecutarlos de manera consistente.

Estos dos últimos puntos son críticos, porque el sesgo de los maestros o la ejecución inconsistente de los procedimientos puede llevar a prácticas discriminatorias, las cuales podrían crear problemas con la Oficina de Derechos Civiles y/o el Departamento de Justicia.

Una herramienta para la práctica

Los procedimientos de entrada y salida del programa son establecidos por el estado y deben ser ejecutados consistentemente en todas las escuelas. Sin embargo, aquí hay una herramienta que puede usar con su equipo para reflexionar sobre sus políticas locales y prácticas en torno a los servicios que su programa EL ofrece:

1. ¿Cuál es nuestro proceso para identificar a los ELs? ¿Quién sabe sobre ello? ¿Quién necesita aprender más sobre ello?

2. ¿Con qué precisión seguimos los procesos estatales y locales? ¿Con qué frecuencia revisamos los datos, incluyendo hablar con los maestros, para garantizar que los niños estén donde deben estar para recibir el apoyo que necesitan?

3. ¿Tenemos un proceso para apelar la elegibilidad y la programación? ¿Cuál es? ¿Quién sabe sobre ello? ¿Cómo aprenden nuestras familias sobre ello?

4. ¿Cómo nos asociamos con nuestras familias en general? ¿Qué apoyos ofrecemos para ayudarlos a sentirse bienvenidos en nuestras escuelas?

El asunto de los long-term ELs (LTELs)

“La evaluación... logramos que la mayoría de los estudiantes la pasen en 4º y 5º grado y después hay un gran salto en las expectativas entre el 5º grado y la escuela intermedia. Entonces, los estudiantes pueden acercarse a pasar la prueba, pero no lo logran y no salen hasta el 8º grado.” —Amber Kraus, coordinadora de servicios de aprendizaje EL en el distrito escolar de Abbotsford, Abbotsford, Wisconsin (cita traducida por WIDA)

Lo que la Sra. Kraus describe en su cita anterior es que la evaluación se vuelve más desafiante en grados superiores porque el contenido curricular es más complejo. Además, la ley Every Student Succeeds Act (ESSA, por sus siglas en inglés) pide a los estados y distritos que supervisen a los estudiantes que han sido clasificados oficialmente como ELs durante más de cinco años para garantizar que obtengan apoyo para sus necesidades específicas. Incluso sin esta política, los educadores a menudo resaltan cómo los ELs tienen un nivel académico más alto que los no ELs. Podemos hacer esa afirmación observando el rendimiento en las evaluaciones académicas (específicamente, las artes del lenguaje). Grandes porcentajes de ELs y no ELs no pasan las pruebas de las artes del lenguaje, pero solo se requiere que los ELs demuestren el dominio del lenguaje inglés. Si bien la intención es buena, el Dr. Flores y el Dr. Lewis descubrieron que los líderes educativos pensaban que era injusto exigir a los ELs un estándar académico más alto. Un líder en California señaló cómo un estudiante podía tener fluidez en inglés, pero no tener un buen rendimiento académico. Esto es justo lo que la Sra. Kraus notó en su distrito rural en Wisconsin. “El creciente rigor de estos estándares y evaluaciones del dominio del lenguaje inglés,” explicaron el Dr. Flores y el Dr. Lewis, “ha llevado a un número creciente de estudiantes clasificados como LTEL.” Aunque esto es cierto, otros factores necesitan ser considerados. Por ejemplo, la calidad de la instrucción, la implementación del lenguaje en programas y el estatus socioeconómico de los estudiantes, entre otros, son fuertes predictores del desempeño en evaluaciones académicas estandarizadas. Dado que las evaluaciones de competencia lingüística se han alineado cada vez más con los estándares académicos a lo largo de los años, no es sorprendente que los elementos antes mencionados también se han convertido en factores en el aumento de estudiantes identificados como LTELs.

Para la Sra. Kraus, el Dr. Ruiz y los líderes entrevistados por el Dr. Flores y el Dr. Lewis, uno de los principales problemas es que estos estudiantes no estaban necesariamente beneficiados por su clasificación continua como ELs. En realidad, hay poca evidencia de que continuar segregando a estos estudiantes en cursos de remediación enfocados en el desarrollo del lenguaje inglés ha sido efectivo. Lo más preocupante fue la autopercepción de los estudiantes. La Sra. Kraus comentó que después de tomar el examen durante ocho años, sus alumnos pierden la esperanza de obtener la calificación necesaria. Para ella, ese es el desafío. Esta preocupación, entonces, nos llama a replantear el tema de la recopilación de datos a través de los años en el programa hacia un enfoque de cómo apoyar a los estudiantes de forma significativa que satisfaga sus necesidades y de manera que los anime en lugar de hacerlos sentir desesperanzados.

Liderando el cambio

Si su programa ha identificado LTELs y usted se pregunta cómo apoyarlos de la mejor manera, aquí están algunas ideas para liderar el cambio en esta área:

- *Evaluar la calidad de la instrucción, los servicios académicos y el acceso a cursos avanzados y actividades extracurriculares que reciben los estudiantes.* La evaluación continua de las oportunidades educativas ofrecidas a nuestros estudiantes bi/multilingües puede asegurar lo que va de acuerdo con sus necesidades y lo más importante—que no creamos barreras artificiales o construidas socialmente para su aprendizaje.
- *Fortalecer la capacidad de todos los maestros.* Provea capacitación profesional a todos los maestros para apoyar a los estudiantes que están en el programa, pero también a aquellos que no están. En Abbotsford, la Sra. Kraus brinda ideas, puntos de vista y apoyo a todos los maestros durante sus reuniones mensuales del distrito. ¡Incluso de 15 a 20 minutos al mes, junto con el entrenamiento, el modelado y la consultoría individual, es beneficioso para fomentar relaciones y confianza con los colegas!

Una herramienta para la práctica

Esta es una herramienta que puede usar para que su equipo reflexione sobre sus políticas y prácticas locales en torno a LTELs.

1. ¿Qué datos está recopilando nuestro distrito sobre los LTELs? ¿Quiénes son? ¿Cuáles son sus historias? ¿Cómo se comparten estos datos con los maestros y las familias?

2. ¿En qué áreas necesitan ayuda nuestros LTELs? ¿Cómo se superponen estas necesidades con las necesidades de la población general de estudiantes en comparación con otros estudiantes de inglés? ¿Cómo podría esta información dar forma al apoyo que ofrecemos a estos estudiantes?

3. ¿Cuáles son algunas formas de desarrollar capacidades entre nuestros colegas? ¿En qué áreas necesitamos experiencia externa para complementar el conocimiento y las habilidades existentes?

4. ¿Cómo podemos servir a los LTELs de manera distinta? ¿Programáticamente? ¿Académicamente? ¿Lingüísticamente?

El problema de salir y volver a ingresar al programa EL

¿Qué pasaría si en lugar de debatir si estos estudiantes deben ser reingresados al estatus de EL, los distritos recibieran más orientación sobre el desarrollo de una infraestructura sólida para incorporar el andamiaje lingüístico a lo largo del plan de estudios de manera que garantizara que estos estudiantes pudieran tener éxito independientemente de cuál pudiera ser su clasificación oficial sin necesidad de remediación? —Nelson Flores, profesor asociado de la Escuela Graduada de Educación de la Universidad de Pensilvania y Mark C. Lewis, supervisor de investigación y evaluación del Distrito Escolar William Penn, Lansdowne, Pensilvania (cita traducida por WIDA)

A los educadores les preocupa mantener a los estudiantes demasiado tiempo en el programa de lenguaje, pero también están preocupados de que salgan del programa prematuramente. Un líder de distrito en Ohio que participó en un estudio de investigación con el Dr. Flores y el Dr. Lewis notó que los estudiantes clasificados como ELs podrían superar la evaluación estatal de dominio del lenguaje inglés, pero aún podrían tener dificultades para cumplir con los estándares académicos estatales. Ni los distritos de Abbotsford, Wisconsin, ni Irvington, Nueva Jersey, tienen políticas de “reingreso.” En estos distritos, las políticas de salida requieren datos más allá del puntaje en la evaluación del dominio del lenguaje. En algunos casos, los estudiantes que han salido del programa obtienen mejores resultados que los estudiantes que son bi/multilingües pero que nunca recibieron servicios. Sin embargo, es difícil determinar si los estudiantes bi/multilingües fuera del programa están siendo apoyados y de qué manera. Esto se alinea con el llamado del Dr. Flores y el Dr. Lewis para apoyar el éxito de los estudiantes en lugar de reingresarlos al programa.

Si bien el éxito del andamiaje para todos los estudiantes suena ideal, reconocemos que esto podría ser un desafío sin los fondos asignados con la designación. Tanto el Dr. Ruiz como la Sra. Kraus han centrado sus esfuerzos en el desarrollo profesional de todos los educadores. Tener líderes que entiendan y apoyen a los estudiantes bi/multilingües y que sean conscientes del posible impacto de las políticas puede ayudar a mantener los esfuerzos de capacitación profesional. El Dr. Ruiz ofrece acceso a cursos de capacitación profesional desarrollados por el distrito. Para el pequeño distrito de la Sra. Kraus, el número de especialistas en lenguajes es limitado; por lo que, en lugar de crear cursos completos, ofrece capacitación profesional informal. La Sra. Kraus comentó que le pide a su superintendente tiempo durante cada reunión mensual del distrito y establece un espacio para compartir ideas, estrategias o enfoques de andamiaje sobre el aprendizaje para estudiantes bi/multilingües.

Liderando el cambio

Al decidir cómo desarrollar la capacidad de los educadores trabajando con todos los estudiantes bi/multilingües, incluyendo los que fueron y los que nunca fueron parte del programa de lenguaje, considere estas ideas:

- *Integre a sus colegas en su trabajo con los estudiantes.* Aunque trabajar directamente con estudiantes puede ser satisfactorio y efectivo, esto puede ser difícil en el mejor de los casos y, a menudo, imposible para los distritos con un bajo número de especialistas en lenguajes esparcidos por muchas escuelas o para distritos con un gran número de estudiantes. Trabajar con todos los maestros desarrolla la capacidad y aumenta la consistencia en el apoyo para estudiantes bi/multilingües. También crea una comunidad de aprendices entre los maestros, lo que puede ayudar a que cualquier cambio en la práctica sea sostenible. Considere incluir en su práctica el trabajo directo tanto con alumnos como con compañeros docentes.
- *Fomente la consistencia y el dominio a través del tiempo.* La capacitación profesional que ocurre solo una vez no suele ser transformacional. La capacitación profesional es beneficiosa cuando el aprendizaje ocurre a largo plazo, cuando establece una comunidad entre compañeros y cuando crea oportunidades para la reflexión, la aplicación y la retroalimentación. Nosotros invitamos a especialistas en lenguajes a que sean los catalizadores del aprendizaje más bien que los expertos. Crear un plano de capacitación profesional y la identificación de recursos puede maximizar el tiempo y crear capacidad, especialmente en los distritos donde hay pocos especialistas en lenguajes.

Una herramienta para la práctica

Esta es una herramienta que puede usar para que su equipo reflexione sobre sus políticas y prácticas locales en torno al apoyo a todos los estudiantes bi/multilingües:

1. ¿Qué recursos podemos usar para aprender juntos como escuela o como distrito acerca de los apoyos lingüísticos? ¿Qué estructuras existen para difundir estos recursos?

2. ¿Qué nuevos recursos necesitamos? ¿Cómo nos mantenemos al día con las investigaciones y la práctica actual?

3. ¿Cómo nos aseguramos de que nuestro aprendizaje sea coherente y se alinee con nuestras metas como escuela/distrito? ¿Cómo evitamos distraernos con tendencias no comprobadas y enfocarnos en el aprendizaje que nos ayude a cumplir nuestra misión y visión para la educación de estudiantes bi/multilingües?

4. ¿Cómo nos aseguramos de que la capacitación profesional sea accesible y equitativa para todos los adultos en nuestra escuela/distrito? ¿Cómo podemos invitar a las familias y a todo aquel interesado de la comunidad a ser parte del aprendizaje de manera respetuosa y adecuada? ¿Cómo aprendemos de ellos?

Avanzando

El propósito de este boletín es iniciar la conversación sobre las políticas lingüísticas y prácticas relevantes y cuestionar su utilidad en la educación de estudiantes bi/multilingües. Conocer la historia de estas políticas y prácticas relacionadas es importante para reformular la conversación de lo que se requiere a lo que es posible, mientras se comprende su intención original. Con suerte, también ayuda a prevenir las consecuencias no deseadas de políticas para que podamos servir de mejor manera a nuestros estudiantes bi/multilingües. También esperamos que las voces del campo educativo le ayuden a usted, el lector, a fijarse de que no está solo y que hay muchas escuelas y distritos que contienden con los mismos problemas. Y a través de sus historias, idealmente inspire al asumir nuevas ideas y acciones o al compartir las suyas.

Aún tenemos que laborar mucho más, pero colectivamente podemos abogar por los recursos y la calidad de la educación que merecen nuestros hijos, eventualmente creando condiciones raciales, culturales y espacios lingüísticamente justos para la enseñanza y el aprendizaje.

Como nota al margen, Andrés sigue bien. Él será estudiante de segundo año de preparatoria el próximo año. Sus padres están emocionados porque con el tiempo se ha vuelto orgulloso de ser bilingüe y bicultural, y en su adolescencia también ha emergido como un defensor de la justicia social.



References Cited

- Flores, N. & García, O. (2017). A critical review of bilingual education in the United States: From basements and pride to boutiques and profit. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 14-29. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000162>
- Flores, N. & Lewis, M. C. (2022). "False positives," "reentry programs," and "long term English learners": Undoing dichotomous frames in U.S. language education policy, *Equity & Excellence in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10665684.2022.2047408>

Otras lecturas

Si desea leer más sobre la política educativa, le recomendamos estos recursos:

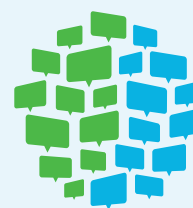
Centro de Estándares, Alineación, Instrucción y Aprendizaje (C-SAIL, por sus siglas en inglés) <https://www.c-sail.org/>

De falsos positivos a la abogacía: Cambiando la perspectiva de déficit en la identificación de estudiantes aprendices del inglés (English learners) <https://wida.wisc.edu/about/news/de-falsos-positivos-la-abogacia-cambiando-la-perspectiva-de-deficit-en-la-identificacion>

Garantizando el éxito estudiantil: Apoyando a los estudiantes bi/multilingües que han sido reclasificados del programa para aprendices del inglés <https://wida.wisc.edu/about/news/garantizando-el-exito-estudiantil-apoyando-los-estudiantes-bimultilingues-que-han-sido>

La construcción de LTELs: Políticas y prácticas en la educación de aprendices del inglés de largo tiempo <https://wida.wisc.edu/about/news/la-construccion-de-ltels-politicas-y-practicas-en-la-educacion-de-aprendices-del-ingles>

La importancia de la integridad de datos en la educación de estudiantes bi/multilingües <https://wida.wisc.edu/about/news/la-importancia-de-la-integridad-de-datos-en-la-educacion-de-estudiantes-bimultilingues>

**WIDA™****Autora de WIDA**

Mariana Castro, PhD
Subdirectora
Centro de Investigación
Educativa de Wisconsin

**Personal del boletín de
enfoco**

Rebecca Holmes
Miguel Colón Ortiz
Janet Trembley

**Centro de Investigación
Educativa de Wisconsin**
Universidad de Wisconsin-
Madison

1025 West Johnson St.
Madison, WI 53706

Centro de Servicios al Cliente

Sin cargos 866.276.7735
help@wida.us | www.wida.us