



Universitat de Lleida

Contextos educatius plurilingües a Califòrnia i Catalunya: una anàlisi de polítiques educatives, pràctiques pedagògiques, formació de mestres i equitat en programes bilingües

Jordi Solsona Puig

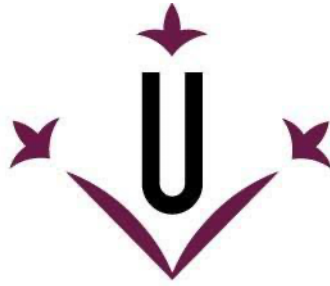
<http://hdl.handle.net/10803/674164>



Contextos educatius plurilingües a Califòrnia i Catalunya: una anàlisi de polítiques educatives, pràctiques pedagògiques, formació de mestres i equitat en programes bilingües està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Les publicacions incloses en la tesi no estan subjectes a aquesta llicència i es mantenen sota les condicions originals.

(c) 2021, Jordi Solsona Puig



Universitat de Lleida

TESI DOCTORAL

Contextos educatius plurilingües a Califòrnia i Catalunya: una anàlisi de polítiques educatives, pràctiques pedagògiques, formació de mestres i equitat en programes bilingües

Jordi Solsona Puig

Memòria presentada per optar al grau de doctor per la Universitat de Lleida
Programa de doctorat en Educació, Societat i Qualitat de Vida

Directores

Clara Sansó Galiay

Judit Janés Carulla

Tutora

Clara Sansó Galiay

2021









AGRAÏMENTS

Vagi un primer i profund agraïment a la meva mare, la Remei, que em va regalar la meva llengua i va instil·lar-me la curiositat per la lectura i l'aprenentatge des de ben petit. Després, és de justícia enviar un agraïment merescut i solidari pels esforços inefables i reincidentes dels coautors dels articles en aquesta tesi per compendi, la Maria i en Ferran, que han passat a ser companys d'aventures i amics infatigables en la recerca de coneixement. Finalment, voldria fer arribar un reconeixement especial a les directores d'aquesta tesi, la Judit i sobretot la Clara. A totes i a tots, moltes gràcies.

Aquesta tesi ha rebut un ajut de l'Institut de Llengües de la Universitat de Lleida per a la correcció lingüística (convocatòria de 2021).





RESUM

Estimacions recents afirmen que dues terceres parts dels infants del món es desenvolupen en comunitats on conviuen almenys dues llengües. Contràriament, la major part dels sistemes educatius nacionals són primordialment monolingües, imbuïts per una cultura i llengua dominants, que limiten l'equitat educativa de les minories. Així mateix, existeix un sòlid consens en la literatura al voltant de l'educació bilingüe afirmant que els programes d'enriquiment són beneficiosos per a tots els alumnes, independentment del context en què es produeixin. L'objectiu general d'aquesta tesi per compendi d'articles és analitzar els contextos educatius plurilingües de Califòrnia i Catalunya des de diferents perspectives. L'anàlisi comença amb un manuscrit que compara les polítiques educatives en relació amb el bilingüisme en els darrers cinquanta anys en aquests dos contextos altament diversos. Veritables laboratoris vius, són la plataforma adequada per extreure'n similituds, diferències i recomanacions per al present i el futur de l'educació bilingüe. Els següents tres articles compendiats aprofundeixen el principal focus d'estudi d'aquesta tesi: les pràctiques educatives dels programes d'immersió dual a Califòrnia i les repercussions en la formació de mestres. Concretament, l'anàlisi de les pràctiques educatives comença amb una exploració de la creació de continguts i materials dins d'aquesta la metodologia d'enriquiment, coneguda també com a aprenentatge integrat de contingut i llengües estrangeres (AICLE). Els resultats de l'anàlisi mostren la necessitat d'una coordinació i retroalimentació constant entre els mestres implicats en la instrucció, per la qual cosa es presenta un model teòric de col·laboració docent basat en la planificació conjunta, pràctiques pedagògiques compartides, avaluació exhaustiva i una retroalimentació interdisciplinària. Una altra pràctica educativa analitzada és la inclusivitat lingüística pel que fa a les diferents varietats i registres dels estudiants de programes d'immersió dual. D'aquest estudi se'n desprèn que una instrucció lingüísticament no inclusiva afecta negativament l'aprenentatge i la formació de la identitat dels parlants de les llengües minoritàries i limita la riquesa de les expressions culturals i lingüístiques necessàries a l'aula plurilingüe. Un tercer conjunt de pràctiques educatives estudiades són les d'instrucció digital en la immersió dual. Aquesta anàlisi mostra les potencialitats de la tecnologia per rebaixar el filtre afectiu de l'alumne, per diversificar i personalitzar l'accés al contingut a distància i als continguts multimèdia en diferents llengües. Tanmateix, es plantegen les limitacions que representa la instrucció virtual plurilingüe pel que fa al paper de les llengües dominants en les plataformes digitals, al diferent accés a la tecnologia a causa de la bretxa digital, a la reducció de l'aprenentatge vicari entre iguals, a l'escassa immediatesa i espontaneïtat dels intercanvis lingüístics mediat per la tecnologia, i a les restriccions en les interaccions socials entre família i escola. Per tal de compensar aquestes limitacions, s'ofereix un model teòric d'instrucció digital basat en l'equitat



que abasta cinc dimensions: lingüística, tecnològica, de contingut, social i pedagògica. En tots els casos es pren com a referència una perspectiva equitativa de l'educació, a més de fer-ne extensives les implicacions i recomanacions per a la formació de mestres bilingües.



RESUMEN

Estimaciones recientes afirman que dos terceras partes de los niños del mundo se desarrollan en comunidades donde conviven al menos dos lenguas. Contrariamente, la mayor parte de los sistemas educativos nacionales son primordialmente monolingües, imbuidos por la cultura y la lengua dominante que limitan la equidad educativa de las minorías. Asimismo, existe un sólido consenso en la literatura en torno a la educación bilingüe afirmando que los programas de enriquecimiento son beneficiosos para todos los alumnos, independientemente del contexto en que se produzcan. El objetivo general de esta tesis por compendio de artículos trata de analizar los contextos educativos plurilingües de California y Cataluña desde diferentes perspectivas. El análisis comienza con un manuscrito que compara las políticas educativas en relación al bilingüismo en los últimos cincuenta años en estos dos contextos altamente diversos. Verdaderos laboratorios vivos, se presentan como la plataforma adecuada para extraer similitudes, diferencias y recomendaciones para el presente y el futuro de la educación bilingüe. Los siguientes tres artículos compendiados profundizan en el principal foco de estudio de este estudio: las prácticas educativas de los programas de inmersión dual en California y las repercusiones en la formación de maestros. Concretamente, el análisis de las prácticas educativas comienza con una exploración de la creación de contenidos y materiales dentro de esta metodología de enriquecimiento, conocida también como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Los resultados del análisis muestran la necesidad de una coordinación y retroalimentación constante entre los maestros implicados en la instrucción, por lo que se presenta un modelo teórico de colaboración docente basado en la planificación conjunta, prácticas pedagógicas compartidas, evaluación exhaustiva, y una retroalimentación interdisciplinaria. Otra práctica educativa analizada es la inclusividad lingüística respecto las diferentes variedades y registros de los estudiantes de programas de inmersión dual. De este estudio se desprende que los riesgos de una instrucción lingüísticamente no inclusiva afectan negativamente el aprendizaje y la formación de la identidad de los hablantes de las lenguas minoritarias, además de limitar la riqueza de las expresiones culturales y lingüísticas necesarias en el aula plurilingüe. Un tercer conjunto de prácticas educativas estudiadas son las de instrucción digital en la inmersión dual. Este análisis muestra las potencialidades de la tecnología para rebajar el filtro afectivo del alumno, diversificar y personalizar el acceso al contenido a distancia y a los contenidos multimedia en diferentes lenguas. Sin embargo, se plantean las limitaciones que representa la instrucción virtual plurilingüe en cuanto al papel de las lenguas dominantes en las plataformas digitales, al diferente acceso a la tecnología debido a la brecha digital, a la reducción del aprendizaje vicario entre iguales, la escasa inmediatez y espontaneidad de los intercambios lingüísticos mediados por la tecnología, y a las restricciones en las interacciones sociales entre familia y escuela. Para compensar estas limitaciones, se ofrece un modelo teórico de instrucción digital basado en la equidad que abarca



cinco dimensiones: lingüística, tecnológica, de contenido, social y pedagógica. En todos los casos se toma como referencia una perspectiva equitativa de la educación, además de hacer extensivas las implicaciones y recomendaciones para la formación de maestros bilingües.



ABSTRACT

Recent estimates state that two-thirds of the world's children develop in communities where at least two languages coexist. In contrast, most national educational systems are primarily monolingual, imbued with the dominant culture and language that limits the educational equity of minorities. In addition, there is a strong consensus in the literature on bilingual education that enrichment programs are beneficial to all students, regardless of the context in which they occur. The main objective of this article-based dissertation is to analyze the multilingual educational contexts of California and Catalonia from various perspectives. The analysis begins with a manuscript that compares educational policies related to bilingualism over the last fifty years in these two highly diverse contexts. Genuine living laboratories, these contexts are presented as suitable platforms to discover similarities, differences, and recommendations for the present and future of bilingual education. The following three articles delve into the main focus of this study: the educational practices of dual immersion programs in California and their implications for teacher education. Specifically, the analysis of educational practices begins with an exploration of content creation and use of teaching materials, and within this the enrichment methodology also known as Content and Language Integrated Learning (CLIL). The results of the analysis show the need for constant coordination and feedback among the teachers involved in the instruction. Consequently, a theoretical model of teaching collaboration is introduced, based on cooperative planning, shared pedagogies, comprehensive evaluation, interdisciplinary feedback, and cogency. Another educational practice analyzed is inclusivity in regard to the linguistic varieties and registers of students in dual immersion programs. This study shows that a non-inclusive language instruction negatively affects the learning outcome and the identity building of minority language speakers and limits the richness of the cultural and linguistic expressions needed in the plurilingual classroom. A third set of educational practices studied are those of digital instruction in dual immersion. This analysis shows the potential of technology to lower the student's emotional filter and to diversify and customize access to remote and multimedia content in different languages. However, the manuscript expresses the limitations of multilingual virtual instruction arising from the role of dominant languages in digital platforms, differences in access to technology caused by the digital divide, the reduction of peer-to-peer learning and lack of immediacy and spontaneity in technology-mediated language exchanges, and the restrictions on social interactions between family and school. In order to compensate for these limitations, a theoretical model of digital instruction based on equity is offered that covers the linguistic, technological, content, social and pedagogical dimensions. In all cases, an equitable perspective on education is taken as a reference, and its implications and recommendations are extended to the training of bilingual teachers.





TAULA DE CONTINGUTS

INTRODUCCIÓ	1
PRIMERA PART: CONTEXTUALITZACIÓ	3
1. Bilingüisme, multilingüisme i plurilingüisme	3
2. <i>Translanguaging</i> o translingüisme: el nou paradigma del bilingüisme?	5
3. Llengua, educació i equitat	7
4. Dos contextos plurilingües: Califòrnia i Catalunya	9
5. La immersió dual a Califòrnia	14
6. L'educació plurilingüe a Catalunya	16
7. Programes de preparació de mestres	19
SEGONA PART: ESTUDI	23
8. Objectius i estructura de l'estudi	23
8.1. Objectius	23
8.2. Estructura	24
9. Metodologia	24
10. Article 1: Plurilingualism within the global village: A comparative analysis of California and Catalonia attempts for linguistic equity	26
Introduction	28
Historical Context: A Tale of Two Regions	29
Politics and Education	31
Language in Policy and Education	33
The Judicialization of Language Policies in Education	36
The Migration Conundrum	37
Bilingual Policies in California: A Long Journey of Discontinuities	39
The Dialectics of Bilingual Education in California (1968-2021)	39
The Hidden Agenda Enacting Monoglossia	40
Subtle Assertion for Bilingualism	40
Supporting Universal Multilingual Education for All	41



Bilingual Policies in Catalonia: from dictatorship to democracy	42
A Transition into Democratic Bilingual Policies	42
The Foundations of a Bilingual System	43
Foreign Immigration Confirms a Multilingual Approach	44
After the Pro-independence Push, Catalonia Keeps it Bilingual	45
Conclusions	46
References	48
11. Article 2: Teaching social studies in Spanish in dual immersion middle schools:	
A biliterate approach to history	56
Introduction	59
Language Demands when Teaching and Learning History in Spanish	61
Teaching History and Developing Materials in Spanish	64
Collaboration Model	68
Implications for Bilingual Authorization/Teaching Credential Programs	70
References	72
12. Article 3: La inclusividad lingüística en la educación multilingüe de California:	
coexistencia de las variedades y registros de lengua para enriquecer el aula de inmersión dual	76
Introducción	79
La clase de español: celebración de las variedades de la lengua	82
Orientaciones para el uso inclusivo de la lengua de instrucción en el aprendizaje integrado de contenidos	85
Repercusiones identitarias y transnacionales: inclusión y revalorización de las variedades lingüísticas en otros idiomas, programas y contextos educativos y sociales	88
Preparación de maestros para la enseñanza del español de manera inclusiva	90
Conclusiones	92
Bibliografía	93
13. Article 4: Dual Immersion Digital Instruction:	
A Theoretical Model for Equitable and Inclusive Classrooms	99
Introduction: Dual Immersion Equity Beyond Remote Learning	102
Technology, Content Instruction and Social Dimensions	104
Equity Through the Linguistic Dimension	107



Pedagogic dimension:	
Preparing Teacher Candidates for Just, Equitable, and Inclusive DI ²	109
Dual Immersion Digital Instruction (DI ²): a Theoretical Model for Equity	112
Recommendations for DI ² Practitioners	114
Conclusions	115
References.....	116
14. Discussió global dels resultats	123
15. Conclusions generals	127
BIBLIOGRAFIA	131





*“De aço que entens parla ab grat, e d’aço que no entens parla per força.
Car ço que sabs no es tant com ço que no sabs, no hages moltes paraules.”*

Ramon Llull. Llibre de mil proverbis. 1302

(Roselló, 1901:482)





INTRODUCCIÓ

Amb la invenció del primer protollenguatge (Bickerton, 2000), els humans es van dotar d'una eina omnipresent que va diferenciar-los de la resta d'homínids en la capacitat de comunicació, cooperació, abstracció i transmissió del coneixement (Tomasello, 2009). Sense aquestes capacitats, aspectes tan humans com la fabulació, la religió o l'educació serien inimaginables (Harari, 2014). És ben cert que l'ús del llenguatge escrit il·luminà el naixement de la història i ha regit el desenvolupament de les civilitzacions de manera indiscutible. Ben aviat, emperò, mites com el de Babel van il·lustrar les dificultats reals que comportaven l'existència de diversos codis comunicatius complexos: “Tot i que tots els individus d'espècies no humanes poden comunicar-se eficaçment amb tots els seus congèneres, els éssers humans només es poden comunicar eficaçment amb altres persones que han crescut a la seva mateixa comunitat lingüística”¹ (Tomasello, 2009, p. 1). Les implicacions en el desenvolupament humà i en la psicologia d'aquesta realitat, tant en l'àmbit cognitiu com en el social, es van fer evidents amb els postulats de Vygotsky (1997). A diferència del seu contemporani Piaget, Vygotsky donà gran importància al llenguatge com a generador de pensament, una activitat que es desenvolupa principalment en societat i no en aïllament. En conseqüència, els humans aprenem primerament i primordialment a través de la manipulació social del llenguatge, interactuant amb els nostres congèneres en un procés de construcció cognitiva que es dona principalment durant la infància i que s'estén al llarg de tota la vida. Conseqüentment, les implicacions socials, culturals i en l'aprenentatge que es produeixen en comunitats on conviuen més d'una llengua són fascinants i plenes d'oportunitats, ja que cada llengua, cada cultura, representa una manera única d'entendre el món. En un món on aproximadament dos terços dels infants creixen en comunitats en què conviuen més d'una llengua (Bhatia i Ritchie, 2013), aquesta tesi revisa algunes de les virtuts, les potencialitats i els reptes del bilingüisme en dues realitats distants, i des de perspectives ben diferents. Unes comunitats que d'entrada anomenarem bilingües, Catalunya i Califòrnia, encara que actualment, a aquestes comunitats bilingües les descriu molt millor el concepte “multilingüe” o “plurilingüe”. Des del punt de vista de la recerca educativa, és en aquests contextos bilingües on les dinàmiques entre

¹ Totes les traduccions de l'original en anglès en aquesta tesi són de l'autor d'aquest manuscrit.



llengua i educació són més interessants i brinden millors oportunitats d'estudi. Aquest interès ha desembocat en l'escriptura de quatre manuscrits que introduïm i presentem més endavant. Els escrits presentats en aquest compendi analitzen les polítiques educatives, les pràctiques pedagògiques i les implicacions per a la formació de mestres bilingües des del punt de vista de l'equitat i la justícia social.



PRIMERA PART: CONTEXTUALITZACIÓ

1. Bilingüisme, multilingüisme i plurilingüisme

En la literatura específica, el concepte de bilingüisme segueix essent el més genèric, una mena de paraigua sota el qual s'aixopluguen la majoria de les publicacions, tot i sabent que és un terme que ha tingut una percepció històricament convulsa (Heller, 2007), que limita l'estudi a situacions en què existeixen dues llengües en contacte (Pavlenko, 2007) i que el concepte de bilingüisme pot ser analitzat des de moltes vessants —social, política, psicològica, sociològica, pedagògica— (Baker, 2011). Per exemple, Baker (2011) exposa que el fenomen del bilingüisme es pot analitzar com un fenomen lingüístic individual —un individu que domina dues llengües— o des d'un punt de vista social —una comunitat on conviuen dues o més llengües—. Una altra dicotomia que es presenta sovint en la definició conceptual és el binomi de bilingüisme subtractiu i additiu (Baker, 2011). De manera general, el bilingüisme subtractiu té com a finalitat l'assimilació de la minoria en el grup majoritari i la substitució d'una llengua per una altra. El bilingüisme additiu, argumenta Baker (2011), s'ha relacionat més amb les teories de l'aculturació i el manteniment de les dues llengües i cultures de l'individu. En un altre enfocament, i des d'una vessant estrictament sociopolítica, el bilingüisme ha presentat tres grans orientacions en relació amb la coexistència dels llengua, introduïdes per Ruiz (1984): la llengua com a problema, com un dret o com un recurs (Flores i Bale, 2016). La primera percepció, la llengua com a problema, parteix clarament d'un bilingüisme subtractiu (Baker, 2011), en què la finalitat de l'educació seria la substitució del llengua de les minories pel de la majoria dominant. La segona percepció i la tercera, llengua com un dret o com un recurs, parteixen d'una visió del bilingüisme additiu i s'alineen amb la posició presa en aquest estudi. Segons Ruiz (1984), la percepció del bilingüisme com a recurs és la que informa la majoria de programes bilingües perquè evita les connotacions polítiques del llengua com a dret, alhora que combina millor amb el discurs més mercantilista i utilitari de l'educació. En coherència amb aquest binomi i amb l'objecte d'estudi d'aquesta tesi, Baker (2011) defineix els programes bilingües com a forts i febles. Els programes bilingües forts es caracteritzen per la filosofia de la integració (Berry, 2006; Bourhis et al., 1997) a través d'un bilingüisme additiu, l'objectiu del qual és l'enriquiment, amb la finalitat que els alumnes esdevinguin plenament alfabetitzats en dues llengües i dues



cultures. Els programes d'immersió dual —el principal objecte d'estudi d'aquesta tesi— són una de les representacions més clares de programes bilingües forts (Baker, 2011). El camp d'estudi del bilingüisme es troba en constant construcció, i està menys estudiat com a fenomen que el monolingüisme (Pavlenko, 2007). Recentment, per exemple, certs autors han proposat un canvi de nomenclatura, bescanviant el binomi de bilingüisme subtractiu i additiu per bilingüisme estàtic i dinàmic (García i Lin, 2017b).

Aquesta dicotomia de bilingüismes oposats no ha estat sempre present. En el seu origen, el concepte de bilingüisme es referia simplement a una situació en què es presentaven dues llengües en contacte. La realitat lingüística de moltes comunitats on coexisteixen dues o més llengües en contacte ha provocat que el concepte “multilingüisme” hagi anat guanyant popularitat per designar aquestes noves realitats (Pavlenko, 2007). Un altre exemple del dinamisme d'aquest concepte aplicat a la recerca del bilingüisme és l'augment de l'interès dels investigadors pel trilingüisme o per situacions en què hi ha més de dues llengües aplicades a l'educació (Cenoz, 2009; Cenoz i Gorter, 2011; Lasagabaster i Huguet, 2007; Vila, Lasagabaster i Ramallo, 2017). Dins d'aquest grup, resulten especialment interessants els estudis que destaquen els riscos del trilingüisme quan s'ha utilitzat com a coartada per retallar drets de les minories lingüístiques (Lasagabaster, 2009). Aquest autor destaca al mateix temps l'efecte beneficiós dels programes d'immersió en les actituds dels estudiants envers el trilingüisme a Euskadi.

Un altre aspecte conceptual en constant debat dins el bilingüisme és la distinció en l'ús dels acrònims L1, L2 i L3, per referir-se al nombre de llengües en joc. És una qüestió encara no resolta i que ha estat problemàtica en la literatura (Hammarberg, 2014). L'ús més simple dels acrònims seria L1 com a primera llengua, L2 com a segona llengua, L3 com a tercera llengua..., introduïts de manera cronològica i sense altres consideracions. Però sovint veurem en la literatura que L1 s'assimila amb la idealitzada “llengua nativa” o “llengua mare”, o bé que L2 es refereix a “llengua estrangera” (Pavlenko, 2007), i s'hi afegeix una consideració de major o menor competència lingüística. Els contextos bilingües qüestionen aquestes preconcepcions, ja que un parlant bilingüe pot tenir dos progenitors amb llengües diferents, i assolir una competència similar en ambdues llengües, o potser superior en la segona llengua apresada per ordre cronològic. Aquest és el cas de molts estudiants hispans als Estats Units en general i a Califòrnia en particular, als quals s'anomena *heritage speakers* (Montrul i Polinsky, 2011). Les seves famílies reporten l'espanyol com a llengua familiar i potser la primera que començà a parlar, però al cap d'un temps l'escolarització en anglès produeix que l'alumne se senti més còmode i tingui major domini en la seva L2. Tampoc hi ajuda



el cas de Catalunya, on l'enquesta quinquennal d'usos lingüístics (Idescat, 2021) distingeix entre llengua inicial, d'identificació o habitual, el que pot suposar una mica més de confusió.

Tanmateix, els conceptes de bilingüe, multilingüe i plurilingüe s'associen sovint, i de vegades són usats de forma indistinta, sense tenir en compte els diferents matisos existents (Heller, 2007; Pavlenko, 2007). A pesar que els dos darrers són utilitzats freqüentment com a sinònims, alguns autors prefereixen plurilingüisme per ser un terme més inclusiu (Bhatia i Ritchie, 2013). Altres fonts en ressalten les diferències (de Deus Pinheiro, 2008; Moreno García, 2010). Segons aquests darrers autors, mentre que el multilingüisme denota tan sols el coneixement o la coexistència de dues o més llengües en una comunitat determinada, el plurilingüisme va més enllà i ateny les varietats lingüístiques usades per un mateix parlant. En aquesta tesi s'evoluciona des d'una posició en què multilingüisme és més freqüentment citat, cap a una preferència en l'ús del terme plurilingüisme. Aquesta evolució és similar en la literatura específica del bilingüisme, en què els darrers anys el concepte de plurilingüisme ha anat guanyant preeminència en el camp de l'aprenentatge (Piccardo, 2018). Segons Piccardo (2018), la distinció es va establir el 2001 en el Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües o MECR (CEFR en anglès). Per a aquest autor, la distinció és clara entre els dos conceptes. Mentre que, el multilingüisme seria genèric i només descriuria una situació vista des del punt de vista social; el plurilingüisme seria un concepte més dinàmic i personal, freqüentment utilitzat en la pràctica educativa per descriure l'experiència individual d'aprenentatge de múltiples llengües.

2. *Translanguaging* o translingüisme: el nou paradigma del bilingüisme?

En un diàleg permanent amb els conceptes de bilingüisme, multilingüisme i plurilingüisme, en la literatura recent apareix molt freqüentment el concepte de *translanguaging* o translingüisme. Segons la interpretació més estesa, el translingüisme pedagògic és una pràctica que permet als estudiants utilitzar tot el seu repertori lingüístic o idiolectes (Otheguy, García i Reid, 2015; Wei, 2018). Inicialment citat en gal·lès com a *trawsiethu* i traduït a l'anglès per Baker (2011), el terme translingüisme va ser utilitzat per primera vegada per Cen Williams el 1994, quan va afegir *trans-* a la paraula *linguaging*, un concepte encunyat per Swain (2006) i relacionat amb el procés cognitiu de negociar i produir resultats significatius i comprensibles com a part de l'aprenentatge del llenguatge. Encara no existeix consens sobre com categoritzar aquest constructe, i han aparegut desacords fonamentals i tensions sobre com interpretar-lo (Vogel i García, 2017). Wei i Lin (2019) el categoritzen com una nova pràctica pedagògica que “implica l'ús dinàmic i funcionalment integrat de diferents idiomes i varietats d'idiomes, però el que és més important, és un procés de



construcció de coneixement que va més enllà dels idiomes” (p. 210). Altres autors presenten el translingüisme com un veritable nou paradigma emergent del bilingüisme (Cenoz, 2017), una evolució dels dos anteriors. El primer seria el paradigma de bilingüisme tradicional o estàtic, que ha entès les llengües com a sistemes lingüístics aïllats. El segon paradigma estaria integrat per les teories d’interdependència lingüística de Cummins i d’input de Krashen (García i Wei, 2012). Sobre l’anomenat tercer paradigma de l’educació bilingüe, existeixen dues visions o models diferenciats del que representa el translingüisme: el model integrat (MacSwan, 2017) i el model unitari (Otheguy, García i Reid, 2015). El primer model defensa les llengües nacionals i reclama una aproximació flexible a la instrucció de programes bilingües. Aspectes com el *code-switching* o canvi de registre (MacSwan, 2013) entrarien dins d’aquest model. S’entén com a *code-switching* l’alternança de dues o més llengües, registres o varietats en una mateixa conversa. Aquest és un aspecte que està relacionat tant amb riquesa com amb els prejudicis que van associats a l’ús de certes llengües o varietats depenent del context. Aquesta seria l’aproximació metodològica del Model Lingüístic de Catalunya (Gencat, 2018), on es presenta el translingüisme com les activitats que volen “aprofitar el potencial didàctic de les pràctiques d’alternança de codi” (p.23). Una segona interpretació de translingüisme, el model unitari, que està guanyant importància en la literatura específica, planteja que els parlants bilingües presenten un repertori lingüístic únic i qüestiona fins i tot la mateixa existència de la divisió i la nomenclatura de les diferents llengües, que anomenen *named languages* (García i Lin, 2017a; Otheguy, García i Reid, 2015). Amb aquesta denominació, els autors no tan sols qüestionen la noció tradicional del bilingüisme, en què els parlants són definits amb sistemes estancs per a cada llengua que utilitzen, sinó que sacsegen el paradigma lingüístic més acceptat fins fa poc, bastit als anys vuitanta. Insisteixen que, per entendre el fenomen del bilingüisme, cal anar més enllà de les teories de Krashen i Cummins, de qui argüeixen que les seves posicions encara defensen una separació estricta de les llengües. Segons els seguidors de la segona interpretació del translingüisme, cal plantejar una educació bilingüe que abrasi el translingüisme sense posar en perill la llengua minoritzada. En la mateixa línia, Vogel i García (2017) afegeixen que la teoria del translingüisme afirma que “el colonialisme i les ideologies lingüístiques dominants van crear i mantenir jerarquies lingüístiques culturals i racials (...) que han deslegitimat les pràctiques lingüístiques dels minoritzats” (p. 2). Cummins (2021), en la darrera conferència virtual de California Association for Bilingual Education (CABE), qüestiona obertament aquesta darrera interpretació del translingüisme i afirma que les pràctiques del translingüisme existeixen des d’abans que el terme entrés amb força en la literatura recent. Aquest



lingüista posa en qüestió els plantejaments del que ell anomena “translingüisme unitari”, ja que no considera acceptable criticar la distinció entre diferents llengües, la diferència entre el registre acadèmic i el registre social de la llengua, o la interdependència lingüística sense tenir proves empíriques sobre les quals recolzar-se. Cummins advoca per una visió menys extrema del concepte, que ell anomena *cross-linguistic translanguaging* més propera al bilingüisme additiu sense connotacions racistes o colonialistes. A pesar que encara no existeix consens en relació amb aquesta pràctica pedagògica i els seus límits, aquesta investigació estaria més propera a la posició de Cummins, tot i acceptant certs components de la teoria unitària en relació amb les pràctiques colonialistes de les llengües dominants. En totes les visions, hi ha acord a presentar el translingüisme com una pràctica més inclusiva i respectuosa amb la justícia social i l’equitat educativa i, per tant, adequada per ser implementada en els sistemes educatius plurilingües.

3. Llengua, educació i equitat

El fenomen de l’educació bilingüe no és un fet recent, ja que se’n poden trobar referències històriques de fa més de cinc mil anys (Baker, 2011). De manera semblant, ja es troben referències del concepte d’equitat en documents de la història antiga o en les obres dels filòsofs de la Grècia clàssica, sovint relacionats amb conceptes propers, com igualtat o justícia. Hom podria pensar que els sistemes educatius nacionals contemporanis serien més receptius al bilingüisme i l’equitat, però podem afirmar que aquests han seguit altres plantejaments de caràcter monolingüe des de la seva concepció al segle XIX (García i Lin, 2017b). Altres autors els anomenen plantejaments colonialistes o postcolonialistes (Heller, 2007), on la llengua s’utilitza com un instrument de poder i dominació. Aquí es comencen a veure les interessants interaccions entre llengua, educació i equitat en els sistemes educatius públics. Les llengües dominants han esdevingut el vehicle pel qual el coneixement, la cultura i la construcció de la identitat s’han uniformitzat arreu, a desgrat de la diversitat lingüística i cultural existent. Tot i que l’ideal d’educació pública, gratuïta i universal ha suposat grans avenços en matèria de justícia social mundialment, també és cert que l’educació ha servit com a instrument uniformador al servei d’interessos polítics i econòmics de la majoria (Baker, 2011; Hoffmann, 2014). La imposició de les condicions de la majoria dominant ha fet que mantenir la diversitat cultural i l’equitat lingüística de les minories no sempre hagi estat una prioritat. Tal com afirmen García i Lin (2017b), els sistemes educatius monolingües poden suposar conseqüències no desitjades:

Un ensenyament monolingüe que reflecteixi les pràctiques lingüístiques legitimades pel grup dominant o l’estat és perjudicial per als infants. Es tradueix en fracàs acadèmic, inseguretats



lingüístiques i identitàries i la incapacitat de gaudir de la consciència metalingüística crítica que permet als estudiants convertir-se en analistes crítics i usuaris de la llengua a la societat. (p. 4)

Les mateixes dinàmiques monoglòssiques aplicades dins els límits de les fronteres nacionals es van exportar de les potències europees als territoris colonitzats arreu del món i, en certa manera, encara perduren avui en dia en molts aspectes de la difusió cultural i en el disseny de models educatius. Tant és així, que Flores (2017) afirma que el postcolonialisme és ben viu en tots els àmbits de govern i, per extensió, en els dissenys educatius dels programes bilingües, els quals teòricament estan dissenyats per afavorir les minories lingüístiques. Aquestes afirmacions i d'altres han obert un camp d'investigació que vol evitar aquest "racisme benvolent" (Palmer, 2007) que es dona en un context social en què una llengua i cultura dominants toleren els programes bilingües, però amb una mirada condescendent i no igualitària. Aquest camp obert en la darrera dècada s'ha anomenat raciolingüística (Flores i Rosa, 2015), que investiga les relacions entre llengua i l'origen etnogràfic dels parlants en un context determinat i com això afecta l'equitat. En aquest sentit, Cummins (2017) afirma que les iniciatives educatives per promoure la millora acadèmica de les minories lingüístiques a l'escola només obtindrien "legitimitat empírica quan desafien explícitament les ideologies raciolingüístiques i, més generalment, les relacions coercitives de poder" (p. 404). Per tant, en la investigació de programes bilingües s'imposa sempre fer una revisió tant des de les finalitats com dels resultats d'aquests programes des d'un punt de vista de justícia social i de l'equitat. Per a aquest estudi, entenem equitat educativa com la recerca constant de la igualtat de drets o d'un entorn socialment just, especialment per als grups minoritzats, mirant d'atendre les necessitats específiques de cada comunitat lingüística i de cada individu dins d'aquesta (García, Kleifgen i Falchi, 2008).

Potser per les raons esmentades en el paràgraf anterior o per d'altres, l'equitat no ha estat una prioritat en les polítiques lingüístiques fins fa relativament poc. No hi ha contribuït el fet que l'educació bilingüe hagi tingut històricament una baixa popularitat als Estats Units i a Europa (Crawford, 2007; García i Lin, 2017a). Generalment, els programes per a estudiants bilingües s'han agrupat en tres grans tipus: de transició, de manteniment i d'enriquiment (May, 2017). Dels tres tipus, els primers tindrien com a objectiu l'assimilació dels estudiants dins la cultura i la llengua dominants (Baker, 2011), mentre que els dos darrers són els més inclusius i respectuosos amb la diversitat lingüística i cultural. En els darrers cinquanta anys s'ha donat pas a una oferta més àmplia de programes bilingües, més respectuosos amb les varietats i diferències lingüístiques i culturals, especialment en les dues regions estudiades: Califòrnia i Catalunya. Ambdós contextos



s'han convertit en veritables laboratoris vius per explorar els efectes dels programes bilingües de manteniment o enriquiment. Així, representen una mirada vers un futur intercultural més divers i equitatiu, no exempt però de tensions i reptes.

4. Dos contextos plurilingües: Califòrnia i Catalunya

En la primera part de la introducció hem presentat els principals conceptes al voltant del bilingüisme, i hem introduït Califòrnia i Catalunya com els contextos des d'on s'extrapolen les inquietuds investigadores com a comunitats bilingües en general. Primerament, a partir de la comparació entre les polítiques educatives del darrer mig segle, extrapolem les similituds i diferències d'ambdues regions en el primer article compendiat. En la resta d'articles es realitza una anàlisi de les pràctiques educatives en programes d'immersió dual i de les repercussions en la formació de mestres. En aquesta secció incidirem en la nomenclatura emprada en els articles, i designarem les dues comunitats com a plurilingües per diverses raons. La primera és una qüestió estrictament de detall. Alguns autors (Bhatia i Ritchie, 2008) conclouen que quan existeixen tres o més llengües en contacte, caldria referir-s'hi com a plurilingüisme. A més, segons s'ha detallat més amunt, el plurilingüisme explica millor la realitat personal dels parlants de diverses llengües, i abraça totes les expressions de les varietats lingüístiques usades i la interacció entre aquestes. Un altre argument a favor és que el terme s'utilitza molt sovint en el camp educatiu i de l'aprenentatge com un concepte dinàmic, més en línia amb les teories del translingüisme i del bilingüisme additiu o dinàmic (García i Lin, 2017a), explicat en un apartat anterior.

Tant a Califòrnia com a Catalunya hi ha una situació en què una llengua és la majoritària i oficial en l'àmbit nacional, i una segona llengua minoritzada, a més de la presència d'una multitud d'altres llengües a causa dels fenòmens migratoris. La llengua majoritària seria l'anglès als Estats Units i Califòrnia, la minoritzada l'espanyol (Cummins, 2017; García, 2010). A Espanya i Catalunya, la llengua majoritària és l'espanyol -aquí anomenat castellà-, i la minoritzada el català (Aguilar-Amat, i Santamaria, 1999; Vila, Lasagabaster, i Ramallo, 2017). És evident que hi ha diferències fonamentals. El català gaudeix d'un estatus de cooficialitat i és la llengua vehicular de l'ensenyament i del govern regional. A Califòrnia, els habitants d'origen hispà van arribar a ser el grup ètnic més nombrós el 2014 i poden ajudar-se de la important presència de l'espanyol al món com a segona llengua amb més parlants nadius o com la quarta més utilitzada a nivell mundial (Ethnologue, 2019). Per altra banda, no es poden obviar els prejudicis al voltant de l'educació en espanyol als Estats Units i dels col·lectius d'hispans en general. Certs programes de manteniment i immersió estan ajudant a combatre aquests biaixos, però a risc d'oferir-los a grups



socioeconòmics alts que poden generar un procés de gentrificació d'aquests programes (Heiman i Yanes, 2018). D'aquesta manera, s'obvia el veritable objectiu equitatiu d'aquests programes d'enriquiment (Pomerantz i Huguet, 2013). Pel que fa als estudiants de primària i secundària, les dues regions presenten dos grups diferenciats: els parlants l'L1 dels quals coincideix al sistema educatiu i els que tenen una llengua diferent de la llengua vehicular de la instrucció.

En el cas de Califòrnia, els estudiants amb una llengua L1 diferent de l'anglès representen una gran part de l'estudiantat. En els darrers quaranta anys, aproximadament una mitjana del 40% dels estudiants ha reportat tenir una llengua diferent de l'anglès, segons les dades del departament d'educació de Califòrnia (CDE, 2021a). Històricament, se'ls ha anomenat aprenents d'anglès o *English Learners* (EL)². Mentre aquests estudiants no dominen la llengua d'instrucció, se'ls classifica segons el seu nivell de coneixement de la llengua anglesa. Un cop la dominen, se'ls treu d'aquesta categoria. En aquest sentit, s'ha de considerar que el nombre d'EL, entorn al 20%, s'ha mantingut estable en els darrers anys (CDE, 2021a). Més d'un 80% dels estudiants EL (Taula 1) tenen l'espanyol com a L1, un fet que els converteix en un subgrup força important, que hauria de rebre una atenció diferenciada tant pel que fa als materials com al tipus de programes oferts. Aquesta és una de les tendències recents en investigació, els resultats de la qual mostren que els estudiants EL d'origen llatí o hispà no reben l'atenció adequada (Gándara i Mordechay, 2017) o pateixen una triple segregació: racial, socioeconòmica i lingüística (Gándara, 2010). Cal no confondre els estudiants EL amb estudiants migrants, un dels subgrups dins EL i una de les denominacions que reben els estudiants nousvinguts o *newcomers* (USDE, 2017). Segons les dades del California Department of Education (CDE, 2021a), la majoria dels estudiants EL són nascuts als Estats Units, per la qual cosa no es pot equiparar aquesta població amb els estudiants provinents de l'estranger. A més, segons el CDE (2021d), el títol III de la nova llei d'educació delimita l'àmbit d'actuació i la definició específica dels estudiants migrants, que es podria equiparar a estudiants

² El concepte *English Learners* (EL) ha anat evolucionant i canviant de nomenclatura, depenent de la legislació existent. Per exemple, a partir de 2001, amb la llei de *No Child Left Behind* (NCLB, 2001), se'ls va anomenar *limited English proficient students*, o LEP (Evans i Hornberger, 2005). Més endavant es va recomanar anomenar-los *English language learner* (ELL) o simplement *English learners* (EL). Recentment, hi ha hagut un canvi cap a cap a una nomenclatura més inclusiva i positiva per ser anomenats *emergent bilinguals* (García, Kleifgen i Falchi, 2008), una denominació que té a veure amb una visió en què els estudiants que tenen una L1 diferent de l'anglès aporten un valor lingüístic i cultural en relació a la seva llengua d'origen. Així, no se'ls presenta com a estudiants amb una limitació o un dèficit, sinó amb una riquesa afegida que serveix per aprendre noves llengües, en línia amb el bilingüisme additiu.



emigrants d'alta mobilitat o temporalitat. Segons la mateixa font, el percentatge d'estudiants immigrants ha romàs estable: al voltant de cent mil estudiants anualment en els últims vint anys, tot i que podria ser molt més alt a causa de la situació del col·lectiu d'immigrants il·legals.

Taula 1

Califòrnia. Percentatge d'alumnes EL i proporció de parlants d'espanyol

Curs	Total alumnes EL	EL espanyol
2019-2020	18,6	81,4
2018-2019	19,3	81,6
2017-2018	20,4	82,2
2016-2017	21,4	83,1
2015-2016	22,1	83,5
2014-2015	22,3	83,7
2013-2014	22,7	84,2
2012-2013	21,6	84,6
2011-2012	22,3	84,6
2010-2011	23,2	82,7
2009-2010	23,7	84,7
2008-2009	24,2	84,8
2007-2008	24,7	85,1
2006-2007	25,0	85,3

Nota: Adaptat de CDE (2021a)

A Catalunya, a la divisió històrica entre alumnes catalanoparlants i castellanoparlants, s'hi ha afegit en les dues darreres dècades el creixement de la diversitat lingüística donada l'arribada d'un important nombre d'estudiants immigrants d'arreu del món, que avui representen un 15% del total de l'alumnat (Taula 2). Això ha representat un increment de la riquesa cultural i lingüística quant al nombre de llengües estrangeres en el sistema educatiu català, però també ha suposat repensar el tractament de les llengües a l'escola, sobretot per als programes d'immersió (Bonet, 2010).

**Taula 2**

Catalunya. Proporció d'alumnes de nacionalitat estrangera de règim general respecte del total d'alumnes

Curs	Sector públic	Sector privat	Total
2019-2020	17,7	9,2	14,9
2018-2019	16,5	8,1	13,7
2017-2018	15,8	7,3	12,9
2016-2017	15,0	6,6	12,2
2015-2016	15,9	6,4	12,7
2014-2015	15,8	6,0	12,5
2013-2014	16,3	5,9	12,8
2012-2013	16,6	6,2	13,1
2011-2012	16,8	6,3	13,2
2010-2011	16,9	6,3	13,2
2009-2010	16,9	5,9	13,0
2008-2009	17,5	5,9	13,2
2007-2008	16,8	5,3	12,5
2006-2007	15,6	4,6	11,4

Nota: Adaptada de Gencat (2021b)

La literatura existent, indica que en el Sistema Educatiu català hi conviuen més de cent llengües diferents (Nadal, 2006; Vila i Siqués, 2013). Dins d'aquest grup d'estudiants procedents de la immigració, un subgrup d'especial interès ha estat els estudiants immigrants que tenen l'espanyol com a L1, d'origen hispà o llatí³, ja que comparteixen una varietat dialectal del castellà. Existeixen diversos estudis (Oller i Vila, 2010; Sansó, Navarro i Huguet, 2015) que apunten les diferències entre estudiants estrangers amb els estudiants que tenen l'espanyol com a L1, i en comparen les diferents actituds respecte a la llengua d'instrucció. Aquí hi trobem un altre

³ Per a aquest estudi, anomenarem generalment estudiants d'origen hispà o llatí els qui tinguin arrels familiars en algun dels dinou països d'Amèrica Llatina, on l'espanyol és la llengua oficial. Conscients que aquest grup és molt divers i que la terminologia per designar aquest col·lectiu està en constant evolució, hem optat per aquesta denominació, la més usual en la literatura existent. Salinas i Lozano (2019) adverteixen d'aquesta diversitat, i informen de les diferències i similituds històriques entre els conceptes *hispà* i *latino* i l'emergència del concepte *latinx* com una opció no binària.



paral·lelisme entre les dues regions. En ambdós contextos existeixen aquests tipus d'estudis sobre l'evolució lingüística dels estudiants immigrants d'origen hispà dins un sistema educatiu en què aprenen en una segona llengua, ja sigui en programes d'immersió o d'immersió dual. A Califòrnia, estudis com els d'Umansky i Reardon (2014) o Gándara i Mordechay (2017) fan un seguiment de l'evolució del mateix col·lectiu, estudiants d'origen hispà. Aquest fet equipara en certa manera les dues regions i obre les portes a una concepció del plurilingüisme més activa, que abracci els beneficis de la instrucció en múltiples llengües sense menystenir els drets de les comunitats minoritzades.

Tant a Catalunya com a Califòrnia, l'existència d'aquesta realitat multilingüe ha generat la necessitat de crear respostes plurilingües en forma de programes bilingües innovadors que siguin respectuosos amb la diversitat lingüística dels seus estudiants. Per aquesta raó, i pels múltiples beneficis que aporta, les dues comunitats objecte d'estudi van ser pioneres a introduir polítiques educatives favorables a la instrucció bilingüe. Dins d'aquests programes, una resposta des del bilingüisme additiu o dinàmic han estat la implementació de programes de manteniment i immersió a Catalunya (Huguet, 2007; Vila, Lasagabaster, i Ramallo, 2017) o els programes d'immersió a Califòrnia (De Jong i Howard, 2009). Considerada com una de les metodologies més innovadores i que aporta més beneficis, els programes bilingües d'enriquiment presenten diferents modalitats i nomenclatures depenent de la situació geogràfica. Per exemple, el que als Estats Units s'anomena immersió dual, a Europa sovint es referencia com la metodologia d'aprenentatge integrat de contingut i llengües estrangeres (AICLE)⁴, mentre que el darrer model lingüístic de Catalunya (Gencat, 2018) ho engloba dins del Tractament Integrat de Llengua i Continguts (TILC). Certs autors com Lasagabaster i Sierra (2009), defensen que les dues metodologies, immersió i AICLE, tenen més diferències que similituds. Les principals diferències es trobarien en la llengua d'instrucció, l'L1 dels docents, l'edat d'inici dels programes, els materials emprats, els objectius lingüístics i l'accés d'estudiants immigrants. Segons els mateixos autors, en el mètode AICLE -a diferència de la immersió- la llengua vehicular emprada per a la instrucció és estrangera -en la immersió és una llengua parlada localment-, els docents no són majoritàriament parlants nadius, els materials emprats no són dissenyats per estudiants que tenen la llengua d'instrucció com a primera llengua, l'objectiu lingüístic final és més limitat, i la constatació que els estudiants

⁴ A nivell europeu i en entorns en anglès, s'anomena CLIL o *content and language integrated learning*. Quan la llengua objectiu es el francès, sovint es fa anar la terminologia EMILE (Mash, 2013).



immigrants difícilment accedeixen a aquests programes d'enriquiment. En aquesta mateixa línia, en la literatura sobre bilingüisme són ben coneguts els beneficis genèrics de la instrucció en la llengua nativa de l'alumnat (Huguet, 2007), els beneficis acadèmics i cognitius en general (Bialystok, 2007; Collier i Thomas, 2004; Kempert, Saalbach i Hardy, 2011; Marian i Shook, 2012) o els beneficis lingüístics en particular i de major sensibilització sociocultural per participar en programes d'immersió (CDE, 2021c; De Jong i Howard, 2009; Lazaruk, 2007).

En la propera secció es fa un esbós més detallat dels programes d'immersió dual a Califòrnia, i s'hi expliciten els beneficis específics i els reptes d'aquests tipus de programes d'enriquiment, un dels aspectes centrals analitzats en aquesta tesi.

5. La immersió dual a Califòrnia

Inspirada en els programes d'immersió en francès i anglès al Quebec, la immersió dual es va encetar als Estats Units, al comtat de Miami-Dade, Florida, a principis de la dècada de 1960, impulsada per emigrants cubans que volien desenvolupar programes d'enriquiment en espanyol i anglès. Tot i que a Califòrnia existeixen diverses modalitats d'educació bilingüe (CDE, 2021c), els programes d'immersió dual han agafat rellevància en les últimes dècades, sobretot a partir dels anys noranta. Es tracta d'un model d'ensenyament bilingüe d'enriquiment en què els estudiants estan immersos en una segona llengua o *target language*, que és diferent de l'idioma principal del sistema educatiu, en aquest cas l'anglès. S'anomena dual —o *two-way*— perquè les classes estan formades per dos grups d'alumnes de diferent origen lingüístic, de tal manera que es produeix un aprenentatge en ambdós sentits. Des de llavors, han evolucionat cap a programes d'instrucció altament eficaços per a tots els estudiants (Collier i Thomas, 2004), implementats a tots els Estats Units. Encara que n'existeixen diverses modalitats, a Califòrnia els dos tipus més comuns són: 90/10 i 50/50, en què els números fan referència al percentatge d'instrucció en cada llengua —L2 o L1— (CDE, 2021b). Alguns programes són progressius i des d'edats primerenques, mentre que d'altres són d'immersió fixa o adulta tardana. Tres factors que caracteritzen aquests programes quan presenten una implementació correcta serien: (a) un compromís de K-12,⁵ (b) la separació de les dues llengües per a la instrucció, i (c) un mínim del 50% de la instrucció en una llengua no anglesa —llengua objectiu— (De Jong, 2016). Altres factors de qualitat inclouen un enfocament d'enriquiment, un nombre equilibrat de parlants d'anglès i aprenents d'anglès, alfabetització i

⁵ Als Estats Units, la terminologia K-12 (*Kindergarten to 12th grade*), seria l'equivalent a Catalunya del període comprès des de l'Educació Infantil fins l'Educació Secundària.



instrucció de contingut en ambdues llengües (De Jong i Howard, 2009) i una durada d'almenys sis anys (Lindholm-Leary, 2005). Cal no oblidar que l'equitat estaria tant en la gènesi dels programes d'immersió dual a Califòrnia com en l'origen dels programes de manteniment i immersió a Catalunya. Ambdós s'inspiren en els models d'immersió canadenca, que segons Genesee i Lindholm-Leary (2007) “van sorgir als anys seixanta al Canadà i als Estats Units com a respostes a qüestions nacionals d'equitat i diversitat” (p. 263).

La percepció social i el clima polític en relació al bilingüisme han anat tenint diferents fases a l'estat de Califòrnia. És interessant destacar que els programes d'immersió dual van continuar creixent malgrat l'entorn contrari al bilingüisme impulsat per la Proposició 227. Aquesta proposició va ser un controvertit projecte de llei aprovada en la votació de 1997 i derogada anys més tard, en un moment més favorable al bilingüisme, concretament el 2016, amb la Proposició 58. A diferència de la connotació negativa que sovint ha arrossegat el concepte de bilingüe aplicat a l'ensenyament (García i Lin, 2017a), els programes d'immersió dual han gaudit d'una bona publicitat (Palmer, 2007), i han estat considerats com a programes d'èxit (Alanís i Rodríguez, 2008). Actualment es calcula que hi ha un 6% dels estudiants de primària a Califòrnia que cursen aquests programes (Solsona-Puig, 2019).

Fortune (2012) va resumir els principals avantatges i reptes dels programes d'immersió als Estats Units. Entre els avantatges, l'autora va esmentar els beneficis acadèmics per a tots els estudiants, estudiants, tant en el desenvolupament d'habilitats cognitives, com econòmics i socioculturals en la formació d'individus multilingües. Entre els reptes, l'estudi va evidenciar les dificultats per dissenyar, implementar i proporcionar un suport adequat. A més, altres desafiaments esmentats dins dels programes d'immersió que reduïen la seva eficàcia, van ser l'escassetat de personal preparat, la formació inadequada del professorat, la diversitat en la competència lingüística assolida i un ús coherent de la llengua estrangera a classe.

A més, els programes d'immersió es consideren especialment eficaços per reduir el dèficit d'aprenentatge de tots els estudiants. Són especialment eficaços per a tres grups: els aprenents d'anglès o *English Learners* (EL) —que representen la població que més creix en el sistema educatiu dels Estats Units—, altres minories (De Jong i Howard, 2009) i els estudiants de baix nivell socioeconòmic (Lindholm-Leary i Block, 2010). A mesura que aquests programes avancen cap a l'educació secundària, han sorgit estudis mostrant els reptes de mantenir l'equitat en què es fonamenten aquests programes (De Jong i Howard, 2009; Scanlan i Palmer, 2009; Solsona-Puig, Capdevila-Gutiérrez i Rodríguez-Valls, 2018), entre altres aspectes.



Finalment, cal dir que es refereixen quatre pilars o principis que guien la implementació d'aquests programes. Els tres primers es basarien a aconseguir que les dues llengües d'instrucció aconseguixin resultats semblants o equitatius: 1) bilingüisme (o dues llengües equilibrades), 2) alfabetització (en les dues llengües al mateix nivell acadèmic), 3) biculturalisme (dues cultures al mateix nivell). El quart pilar s'ha afegit més recentment i s'ha anomenat 4) consciència crítica (Heiman i Yanes 2018; Palmer, Cervantes-Soon, Dorner i Heiman, 2019). Aquests autors afirmen que els programes com els d'immersió dual requereixen un esforç extra de conscienciació dels seus participants, en línia amb les idees de la pedagogia crítica de Freire (2004). Tots els actors implicats en les escoles —alumnes, famílies i sobretot els mestres— han de conscienciar críticament les comunitats participants en relació amb la promoció de l'equitat, així com les relacions de poder entre la llengua, la cultura i l'educació. La influència dels mestres d'immersió dual a mantenir aquest equilibri s'ha vist alterada en el darrer any, quan la instrucció s'ha tornat virtual durant la pandèmia a Califòrnia, quan l'ensenyament a distància s'ha perllongat més d'un any en la majoria de les escoles de l'estat (CDH, 2021). En els programes d'immersió dual els mestres tenen un lideratge molt precís (Capdevila-Gutiérrez, Muñoz-Muñoz, Rodríguez-Valls i Solsona-Puig, 2020; Solsona-Puig, 2019), i és clau informar dels programes de preparació de mestres, determinants en la propagació i difusió de les idees bàsiques d'equitat, però també per limitar els prejudicis, les percepcions i els biaixos a l'entorn de l'educació bilingüe quan ens trobem en educació a distància.

6. L'educació plurilingüe a Catalunya

El present estudi analitza dos contextos plurilingües, Califòrnia i Catalunya, amb la intenció de crear una retroalimentació entre dues comunitats pioneres en la implementació de programes bilingües, un aspecte inclòs en diversos objectius d'aquesta tesi. A pesar de tenir dos sistemes educatius diferenciats, existeixen interessants paral·lelismes per a la investigació de l'educació bilingüe (Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada i Ríos-Rojas, 2013). Així, es pretén fomentar la transferència del que s'ha après en el context californià al context català i viceversa.

En concret, el sistema educatiu a Catalunya —que, com a comunitat autònoma, té plenes competències organitzatives en educació dins del marc legal espanyol— presenta certes peculiaritats des del punt de vista històric, social, lingüístic i organitzatiu. Des de l'adveniment de la democràcia a Espanya, hi ha hagut tres grans moments en la implementació del sistema educatiu a Catalunya: 1) la reintroducció de l'ensenyament en català a l'escola als anys setanta; 2) la generalització i normalització de l'ensenyament del català i en català als anys vuitanta i noranta,



i, finalment; 3) el reajustament del sistema educatiu a l'alumnat nouvingut a partir de l'any 2000 (Gencat, 2015). Precisament, la darrera etapa ha demanat reorganitzar el model educatiu bilingüe inicial, centrat en dues comunitats lingüístiques molt definides, els catalanoparlants i els castellanoparlants, per abraçar el plurilingüisme i el foment de diversitat lingüística de totes les llengües i cultures presents en la societat actual (Huguet, Lasagabaster i Vila, 2008). Aquest fet, ha requerit redefinir el nou model lingüístic (Gencat, 2018) com a multilingüe i multicultural, emmarcat dins de les lleis en el terreny autonòmic: l'Estatut d'autonomia (2006) i la Llei d'educació de Catalunya (2009). Així, dins de les escoles catalanes s'estableix "el català com la llengua vehicular d'aprenentatge, instrument referencial i preeminent, i element clau per a l'equitat i la cohesió socials" (Gencat, 2015, p. 58). Aquesta realitat social s'ha alineat amb els postulats de la Unió Europea i el MEQR (Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües) i la necessitat de donar resposta a les successives onades migratòries, especialment destacades a Catalunya (Navarro, Huguet i Sansó, 2014; Pujolar, 2010; Sanz, 2000). Els models inicials d'ensenyament en català es van anomenar de manteniment i d'immersió, i es van generalitzar amb la Llei de normalització lingüística (1983). Com a norma general, aquests programes en què el català és la llengua vehicular en quasi totes les assignatures menys castellà i llengua estrangera són els majoritaris a Catalunya (Huguet, Lasagabaster i Vila, 2008). Tot i això, existeixen diferents models i les escoles decideixen quins percentatges de català i castellà utilitzen d'acord amb la llei educativa. Recentment, hi ha hagut sentències judicials que reclamen que totes les escoles apliquin el 25% de les hores en castellà, tot i que la nova llei d'educació estatal les pot deixar sense efecte (Clua, 2017; Vicens, 2020). Pel que fa als programes d'immersió a Catalunya, van ser introduïts el 1983 sobretot al cinturó industrial de Barcelona, on hi havia una majoria d'alumnes castellanoparlants, amb una acceptació social i educativa àmplia (Clua, 2017; Huguet, Lasagabaster i Vila, 2008). El disseny d'aquests programes consistia en un esquema educatiu que no exclogués els estudiants per la seva llengua ni els segregués en dos tipus diferents d'escolarització. Per tant, la immersió es va plantejar com una estratègia educativa que inclouria les dues llengües: el català com a llengua d'ensenyament i almenys una classe en castellà (a més de la classe de llengua castellana). A tot això, s'hi afegí la possibilitat que els estudiants rebessin una escolarització personalitzada inicial en castellà (Clua, 2017; Strubell, Barrachina i Pascual, 2012).

A posteriori, s'hi van anar afegint progressivament altres estratègies pedagògiques incloses al Pla per a la Llengua i la Cohesió Social —conegut com a Pla LIC— (Gencat, 2007), com per



exemple les aules d'acollida per a l'alumnat nouvingut. Altres estratègies incorporades foren l'actualització del programa d'immersió lingüística, o els plans experimentals de llengües estrangeres o PELE (Gencat, 2015). Entre aquests darrers programes experimentals, s'hi ha de comptar l'ensenyament de l'anglès com a primera llengua estrangera a l'educació infantil, la potenciació de la llengua estrangera a nivell oral, la introducció de l'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera (AICLE), o la introducció d'una segona llengua estrangera al tercer cicle de l'educació primària. Altres programes extracurriculars i plans pilot, han explorat l'aprenentatge de llengües d'origen o familiars a partir de primària —àrab, xinès, amazic, romanès, quítxua, etc.— (Gencat, 2007). Recentment, s'han fet proves pilot, seguint el darrer model lingüístic de Catalunya (Gencat, 2018), per a incloure les llengües d'origen dins el currículum com a assignatures optatives a l'educació secundària. Així ha estat el cas de l'àrab (Casanova, 2018) o el xinès (Gencat, 2021a). Tot plegat defineix un model educatiu plurilingüe propi, en què, a més del català i el castellà, el sistema educatiu català s'orienta cap al domini equivalent al nivell B1 d'una llengua estrangera al final de l'educació obligatòria, com estableix la Unió Europea (EC, 2012). Els reptes d'aquesta visió idealitzada de l'educació de les llengües, han estat analitzats per diversos autors a nivell europeu (Meierkord i Day, 2017; Nóvoa, 2013) o localment (Sansó, Navarro i Huguet, 2015; Stone, 2012, Tarrés Vives, 2006). Els darrers autors detectaren la necessitat de revisió constant dels programes bilingües per a l'assoliment equitatiu de tots els alumnes.

Un altre tret definitori és el manteniment, durant tot aquest període democràtic, del català com a llengua vehicular a l'escola. La consideració del català com a llengua minoritzada (Vila, Lasagabaster i Ramallo, 2017) i els canvis de les majories lingüístiques (Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada i Ríos-Rojas, 2013; Sanz, 2000) que s'han produït a Catalunya en els darrers quaranta anys no han estat exempts de tensions legislatives i jurídiques (Clua, 2017; Rodríguez-Teruel i Barrio, 2016). A diferència de fa cinquanta anys, avui el castellà és la llengua més parlada a Catalunya, tot i l'èxit de l'educació en català. Huguet, Lasagabaster i Vila (2008), certifiquen que les avaluacions realitzades en l'àmbit nacional, en comprensió lectora, estudiants bascos i catalans matriculats en programes de manteniment o d'immersió, mostren resultats que s'aproximen o fins i tot superen la mitjana nacional. Aquests resultats indiquen que aquests programes no afecten el desenvolupament de la llengua majoritària, o sigui el castellà. Tant l'avaluació interna com l'avaluació internacional han demostrat que el sistema plurilingüe a Catalunya sol obtenir un rendiment més bo que la mitjana espanyola (Strubell, Barrachina i Pascual, 2012), però per sota



de les regions capdavanteres de l'estat o d'Europa. No és del tot clar com han afectat els corrents migratoris a aquests resultats, tenint en compte que Catalunya és la regió més diversa de l'estat espanyol i la primera receptora d'immigrants. Segons Jakubowski, Hippe i Araújo (2018), en els resultats espanyols de "PISA 2015, una alta concentració d'estudiants immigrants en un país no s'associa amb un rendiment escolar inferior, mentre que els estudiants immigrants de manera individual mostren un rendiment inferior als països europeus" (p. 7). Complementàriament, Huguet i Janés (2008) destaquen que les actituds dels estudiants immigrants són generalment favorable al sistema plurilingüe. Tot i això, certs estudis defineixen el rendiment acadèmic dels immigrants a Catalunya com a insuficient en les proves internacionals, quan existeixen taxes d'immigració similars en altres regions europees que tenen taxes d'èxit acadèmic més elevades (Ciccione i Garcia-Fontes, 2009). En la mateixa línia, Navarro, Huguet i Sansó (2014) també assenyalen que els estudiants nascuts a l'estranger amb el castellà com a L1 tenen un rendiment baix en comparació amb els estudiants locals en quant a coneixements lingüístics en general. Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada i Ríos-Rojas (2013), en un estudi etnogràfic similar en què es van comparar tres escoles secundàries de Califòrnia i Catalunya, conclouen que hi ha disparitats notables en els assoliments entre estudiants nadius de classe mitjana i estudiants de les minories més grans, com els que tenen l'espanyol com a L1. L'estudi afirmà que, a ambdues regions, els estudiants immigrants es troben amb formes d'exclusió similars que dificulten els seus resultats acadèmics.

En aquest apartat s'ha dibuixat un primer esbós de l'educació plurilingüe a Catalunya i s'ha incidit en els paral·lelismes existents amb Califòrnia. En el primer article del compendi abordarem aquestes i altres temàtiques més a fons. Pel que s'ha observat en la literatura, existeixen similituds entre ambdues regions que s'haurien de considerar en els programes de formació de docents i el disseny de programes bilingües. En l'apartat següent, es presenten les consideracions per a la preparació de mestres plurilingües.

7. Programes de preparació de mestres

Un dels objectius d'aquesta tesi ha estat, a partir de l'anàlisi dels programes d'enriquiment a Califòrnia, traslladar recomanacions a la preparació de mestres. En la darrera dècada, tant a Califòrnia com a Catalunya, els programes de formació inicial i contínua de mestres han experimentat iniciatives de millora o recomanacions en línia amb les premisses d'aquest estudi. El programa MIF (Millora i Innovació en la Formació) de mestres a Catalunya (Martínez, Prats i Marín, 2013) o Global California 2030 (Torlakson, 2018), en són clars exemples. Un exemple n'és



la iniciativa de l'estat de Califòrnia amb el Seal of Biliteracy (CDE, 2021e), que reconeix el domini d'una altra llengua al final de l'educació secundària i que ha obligat la formació docent i els districtes escolars a augmentar l'atenció cap al plurilingüisme. El focus en l'equitat ja és un interès transnacional, intrínsecament connectat amb el plurilingüisme que no sempre ha estat una constant en la preparació de mestres arreu. A Catalunya, per exemple, el renovat model lingüístic del Departament d'Ensenyament (Gencat, 2018) ja inclou un epígraf específic sobre la formació plurilingüe dels docents i el defineix situant "la llengua al centre de l'aprenentatge: com a instrument fonamental per al desenvolupament personal, social, acadèmic i professional de tots els alumnes, i com a garantia d'equitat i de cohesió social" (p. 8). En totes aquestes iniciatives, el fet de dominar una segona llengua, o fins i tot una tercera, s'inclou tant com un requisit d'entrada, o bé com un objectiu o bé com una competència individual de la formació.

El present estudi se centra en recomanacions a la formació de docents a Califòrnia, amb un focus en la immersió dual (Capdevila-Gutiérrez, Muñoz-Muñoz, Rodríguez-Valls i Solsona-Puig, 2020), però que es poden extrapolar en gran mesura a altres contextos plurilingües com Catalunya. Tanmateix, la formació sobre bilingüisme en els programes de preparació de mestres analitzats s'ha dirigit molt sovint tan sols a docents bilingües, o ha estat tractada com una metodologia específica que no és transferible a tots els futurs mestres. Anteriorment, s'ha citat la visió constructivista del paper dels idiomes en l'educació i s'ha afirmat des del punt de vista psicològic i pedagògic que la llengua és l'eina més important en la instrucció (García i Wei, 2014; Jones i Brader-Araje, 2002). Alhora, s'ha asseverat que el plurilingüisme és la norma arreu i no l'excepció (Bhatia i Ritchie, 2013; Hammarberg, 2014; Pavlenko, 2007). Si acceptem aquests dos axiomes, també s'hauria d'acceptar com a normatiu en la formació psicològica i pedagògica dels programes de preparació de mestres, un enfocament troncal basat en els postulats del bilingüisme. És a dir, que en lloc de ser només una formació específica dirigida a docents que han de treballar en entorns bilingües, els postulats del bilingüisme additiu siguin la base de la pedagogia en general, basats en la inclusivitat⁶ lingüística i cultural, fonamentats en l'acceptació de tot el repertori lingüístic de l'estudiant, i a posar l'accent en la justícia social i l'equitat. Aquestes recomanacions es troben incloses en el segon article del compendi, el tercer i el quart, i s'ofereixen models teòrics per incloure en els programes d'immersió. Un altre component important a tenir en compte en els

⁶ Es manté el nom del concepte d'inclusivitat coherent amb la denominació dels articles compendiats i que s'inspira en el principi d'inclusió (Ainscow, 2020) que dona suport i abraça la diversitat de tots els estudiants. Aquesta visió pressuposa que l'objectiu és eliminar l'exclusió social derivada d'actituds discriminatòries en aspectes com la raça, la classe social, la llengua, l'ètnia, la religió, el gènere o la capacitat.



programes de formació de mestres és la creixent influència de la tecnologia en la instrucció, i específicament en la instrucció de segones llengües, com ha demostrat a bastament la pandèmia. Com hem vist en les seccions anteriors, als beneficis cognitius, acadèmics i de competència cultural associats al bilingüisme, s’hi podrien afegir els valors de consciència crítica i riquesa cultural que es transmeten constantment en la pedagogia plurilingüe. Això s’ha comprovat en estudis com els de Palmer (2011), que va estudiar les actituds de mestres en programes de transició —els més comuns als Estats Units, i emmarcats dins de la metodologia de bilingüisme subtractiu. En aquest estudi va comprovar com aquests mestres transmetien idees consistents amb la llengua dominant —l’anglès—, amb la finalitat d’assimilar culturalment i lingüísticament les minories en aquests programes. Els mestres tenen un paper crucial no tan sols en el procés d’aprenentatge, sinó en la construcció de la identitat dels estudiants, especialment en programes d’immersió dual (Cummins i Early, 2010; Potowski, 2007). Des del camp de la sociologia de l’educació s’incideix que la manera com els infants entenen el món està fortament influenciada pels agents educatius: la família, l’escola i la societat en general (Epstein et al., 2009). Així, a l’escola, els mestres són un agent fonamental no tan sols en la formació equilibrada de la identitat dels estudiants, sinó també en la transmissió de valors en relació amb la llengua i la cultura, especialment de les minoritàries (Palmer i Martínez, 2013). Les percepcions dels futurs mestres es poden transmetre als estudiants en forma de biaixos o falses concepcions. Les implicacions d’aquests aspectes quan l’entorn educatiu es torna semipresencial o totalment virtual tot just es comencen a investigar, i el present estudi en fa una exploració inicial. En un altre estudi europeu en nou comunitats bilingües i amb més de 1.800 futurs mestres, Lasagabaster i Huguet (2007) conclouen que les percepcions de les llengües minoritàries depenen en gran mesura del context social i són especialment persistents i duradores en el temps.

L’evolució de la percepció dels programes bilingües pels mateixos mestres ha evolucionat considerablement. A principis dels anys noranta a Califòrnia, la majoria de mestres encara tenia una percepció negativa de la instrucció bilingüe, un aspecte que ha anat evolucionat fins a una acceptació majoritària, especialment per part dels educadors que són bilingües o que han rebut algun tipus de formació prèvia sobre aquest tòpic (Bustos Flores, 2001; Shin i Krashen, 2013).

Per tant, en els articles compendiats s’ofereixen noves visions i orientacions per incloure en els programes de formació de mestres, que s’extreuen de l’estudi de les pràctiques en dues comunitats específiques altament bilingües, però que poden inspirar programes formatius arreu del món.





SEGONA PART: ESTUDI

8. Objectius i estructura de l'estudi

8.1. Objectius

La finalitat principal d'aquesta tesi per compendi d'articles és la següent:

- Realitzar una anàlisi exploratòria i comparativa de les polítiques educatives bilingües de Catalunya i Califòrnia, per a aprofundir després en les pràctiques pedagògiques de la immersió dual i en les implicacions en la formació de mestres des d'una perspectiva d'equitat i justícia social.

Els objectius específics d'aquesta tesi doctoral són els següents:

- Comparar les polítiques educatives del darrer mig segle a Califòrnia i Catalunya des de la perspectiva del plurilingüisme, amb la finalitat de modelar la creació de lleis educatives en el futur des de l'equitat lingüística i el respecte a la diversitat cultural.
- Identificar, a través de la revisió de la literatura, les principals tendències en la investigació de l'ensenyament en programes bilingües, concretament en la immersió dual a Califòrnia, per després extrapolar-les a la pràctica docent en contextos plurilingües.
- Aprofundir l'anàlisi crítica de les pràctiques pedagògiques en programes bilingües pel que fa al tractament del contingut, la creació de materials i l'ús de les llengües d'instrucció des d'un punt de vista respectuós amb la diversitat cultural i lingüística dels seus usuaris.
- Inferir recomanacions per als programes de formació de mestres bilingües arreu que siguin respectuoses amb els principis de diversitat cultural, inclusivitat lingüística, justícia social i equitat, especialment pel que fa a les minories lingüístiques.
- Proposar models teòrics de col·laboració docent, d'ensenyament remot i de l'ús de la tecnologia en programes d'immersió dual que siguin respectuosos amb el principi d'equitat sociocultural en el veïnatge universal.
- Explorar l'impacte de la tecnologia educativa en l'ensenyament de continguts en programes bilingües per extreure'n recomanacions d'ús efectiu en entorns d'aprenentatge



completament virtuals o híbrids, i les corresponents implicacions en la preparació de mestres.

8.2. Estructura

Aquest estudi consta d'una introducció general dins el marc del bilingüisme/multilingüisme/plurilingüisme, per després presentar els quatre articles compendiats, seguits d'una discussió de resultats i les corresponents conclusions. El primer article fa una anàlisi comparativa de les polítiques educatives dels darrers cinquanta anys en dues regions plurilingües: Califòrnia i Catalunya. Es tracta d'una revisió necessària, tant per veure l'evolució de les lleis educatives en relació amb el bilingüisme en els dos contextos, com per dissecionar les influències de les fluctuacions polítiques, d'immigració i judicials i les percepcions culturals en joc. Ensenms, permet establir un marc comú, una plataforma per a l'anàlisi de les pràctiques pedagògiques plurilingües. Un cop establert el marc general, en el segon, tercer i quart articles s'entra a analitzar les pràctiques educatives dels programes d'immersió dual a Califòrnia. El segon article aporta una visió a la creació de continguts en una segona llengua des de la metodologia AICLE a Califòrnia. El tercer article aporta una revisió del concepte d'inclusivitat quant a les diferents varietats i registres lingüístics utilitzats en les aules d'immersió dual. Finalment, el quart article aporta una anàlisi de les pràctiques pedagògiques en programes d'immersió dual quan es tornen completament digitalitzats en entorns virtuals, com va passar durant la pandèmia mundial. Amb tot, se n'extreuen les implicacions per als programes de formació de mestres, sempre des d'una perspectiva de justícia social i l'equitat.

9. Metodologia

En el repàs de les metodologies d'investigació, Lincoln, Lynham i Guba (2011) distingeixen quatre grans paradigmes en els quals és possible enquadrar qualsevol recerca científica: el positivisme, el postpositivisme, el constructivisme i la teoria crítica. Així mateix, es defineix un paradigma com “un conjunt de creences bàsiques que representen una visió del món particular” (Given, 2008, p. 54). El marc teòric d'aquest estudi es basa en el paradigma constructivista. Aquest paradigma pretén entendre una realitat determinada des d'un enfocament bàsicament qualitatiu. El constructivisme social va ser il·lustrat per primera vegada per les obres de Mannheim, Berger i Luckmann el 1967 (Creswell, 2014). Aquest paradigma se centra a entendre els significats i les experiències subjectives del món en què viuen. Aquesta ha estat una de les finalitats d'aquest estudi, entendre els significats de les pràctiques educatives en els programes bilingües d'enriquiment. Una altra font d'inspiració metodològica ha estat la teoria crítica, específicament aplicada a l'educació amb el nom de pedagogia



de l'alliberació (Freire, 2004), en què Freire propugna que l'educació és la millor forma d'alliberament, de trencar l'opressió de les classes dominants i la injustícia, i de garantir l'equitat.

Per tant, en aquesta tesi hem pretès construir dades significatives a partir d'una anàlisi crítica de les pràctiques de la instrucció educativa en contextos plurilingües, per després crear models teòrics d'aplicació educativa i finalment extreure'n recomanacions per a la formació de mestres bilingües. La metodologia específica emprada en aquesta tesi està enquadrada, com ja hem dit, dins el camp qualitatiu, una aproximació que, segons Given (2008), és d'ús central en la investigació educativa i en metodologies que estudien primordialment el comportament humà.

Cadascun dels articles compendiats presenta una aproximació diferenciada segons la finalitat del manuscrit. El primer article es basa en la metodologia d'anàlisi de documents normatius —*policy document analysis*— (Cardno, 2018; Given, 2008). Així doncs, el primer article utilitza l'anàlisi de documents normatius per establir similituds i diferències entre les polítiques educatives dels darrers cinquanta anys a Califòrnia i Catalunya. Els tres articles següents es recolzen fonamentalment en l'anàlisi de pràctiques pedagògiques, després d'una revisió bibliogràfica narrativa aplicada a l'educació (Boote i Beile, 2005) o a la psicologia (Baumeister, 1997). El segon article comença per una revisió bibliogràfica, analitzant les pràctiques docents quant a la instrucció de les ciències socials en una segona llengua, per després oferir un model de col·laboració pedagògica entre mestres i, finalment, extreure'n les implicacions per a la formació de mestres bilingües a Califòrnia. El tercer parteix d'una revisió de la literatura per extreure'n recomanacions pràctiques per a l'ús inclusiu de les varietats lingüístiques dins d'una aula. Per acabar, el quart article indaga les pràctiques pedagògiques quan la instrucció es torna totalment virtual, amb la finalitat d'esbrinar les potencialitats i els reptes de la instrucció digital. Finalment, ofereix un model compost de cinc dimensions per a l'ús equitatiu de la tecnologia en la instrucció bilingüe.



10. Article 1: Plurilingualism Within the Global Village: A Comparative Analysis of California and Catalonia Attempts for Linguistic Equity

Introducció a la versió *preprint* de l'article

En aquest primer article, es fa una anàlisi comparativa de les polítiques educatives i la seva afectació als programes bilingües en els darrers cinquanta anys des de la perspectiva de la justícia social i l'equitat. L'equitat lingüística és un dels objectius dels programes bilingües de qualitat (García, Kleifgen i Falchi, 2008; Howard, Lindholm-Leary, Sugarman, Christian i Rogers, 2007). Des d'una perspectiva plurilingüe, les dues regions objecte d'estudi, Califòrnia i Catalunya, gaudeixen d'una situació privilegiada quant a la diversitat cultural i lingüística, a més de tenir una marcada inclinació cap a la innovació pedagògica. En aquest manuscrit es destaquen les similituds i les diferències entre els dos territoris i s'afegeixen en el discurs aspectes com la judicialització de la llengua en el sistema educatiu, la influència dels corrents migratoris, els vaivens polítics i els interessos regionals i nacionals.

Article 1: Acceptat per a publicació a la revista científica *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, publicada per Taylor and Francis.

SJR (2020): Font d'impacte: 0,246. Quartil: Q1 Cultural Studies; Q3 Education. SCOPUS (2020): Font d'impacte: 0.9. Quartil: Q1 Cultural Studies (Rànquing 233 / 1037); Q3 Education (Rànquing 847 / 1312). Índex H: 21.

Referència bibliogràfica provisional: Solsona-Puig, J. Sansó Galiay, C., Rodríguez-Valls, F. i Janés Carulla, J. (2021). Plurilingualism Within the Global Village: A Comparative Analysis of California and Catalonia Attempts for Linguistic Equity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*.

DOI: pendent de publicació



Abstract:

The review of educational policies enacted in two bilingual communities in different continents over the last 50 years enabled the authors to draw parallelisms amongst two very distinctive communities: the state of California in the United States of America, and the autonomous community of Catalonia, in Spain. In the Golden State, the Spanish language has transitioned from its first historic European heritage profile to become the largest minority language today. In Catalonia, where the Catalan language has historically been spoken by the majority of inhabitants from the Middle Ages, Spanish (known as Castilian) has consolidated as the majority language in the first decade of the 21st Century. In the final policy recommendations for both bilingual communities, we have factored aspects such as the tumultuous historical context, the political fluctuations over educational policy philosophies, the evolving perception of bilingualism, the affectation of migration trends, the judicialization of language policy, and the evidence from national and international achievement assessments. In the conclusion, we deduce key aspects from both communities' policies to inform an equitable multilingual approach to language. Finally, we draw recommendations for future policies to be enacted.

Keywords: Bilingualism, policy, Catalonia, California, education.



Introduction

It is estimated that two-thirds of the world's children are brought up in bilingual communities (Bhatia & Ritchie, 2008). If we accept this estimation, bilingualism becomes the norm rather than the exception. From a Constructivist approach to education, languages are primordial tools in schools to facilitate the teaching-learning process (Jones & Brader-Araje, 2002). Among other functions, language is used to deliver not only the academic content but also to convey the culture that shapes the identity of students (Nunan & Choi, 2010). In line with that sociolinguistic assertion, literature on bilingualism mostly supports the idea that early instruction in the native language seems to be beneficial and provide academic benefits (Marian, Shook, & Schroeder, 2013). Furthermore, from the linguistic approach, logic would say that an heteroglossic approach in education would be more recommended; mastering more languages equals possessing more diversified tools to create meaningful knowledge, using the unique approach of each language to reality and the possibility to interact and learn in a multilingual society. However, monoglossic approaches to instruction are the rule around the world: when it comes to language and cultural recognition in education, embracing positive/enrichment bilingual policies does not appear to have been the prevalent option. Schooling takes place in monoglossic spheres, using the language of power in a nation-state, leaving underserved those minority students with a different language (Cummins, 2000; Garcia & Torres-Guevara, 2010). This included regions with a long history of bilingualism such as the objects of this article: California and Catalonia. Professedly, educational policies have a key role in changing this monoglossic approach.

More than fifty years after the passing of the Bilingual Education Act (1968) in the U.S, there is no doubt that it emerged as a great milestone for American civil rights in general, and for English Learners or Emergent Bilinguals⁷ -EL/EB- in particular. Many ideas from this original piece of legislation continue to inspire its latest reauthorization in the form of the current educational law (ESSA, 2015). It may seem that the defective approach to emergent bilinguals has been changing gradually from individuals who lack the linguistic knowledge to a potentially formidable resource in multilingual schools. However, many bilingual learners are lacking the protection they deserve as underserved students (García & Kleifgen, 2010). Meanwhile, in Southern Europe, Spain has come a long way from banishing minority languages during most of the 20th century, into a democratic country where bilingualism has been widely accepted.

⁷ The concept of Emergent Bilingual (Garcia, 2009) was introduced to change the perception of English learners as defective into a more positive and inclusive labeling. We use the composed label English Learner/Emergent Bilingual (EL/EB) students to avoid the univocal and deficit semantics of labels such English Language Learner (ELL), Limited English Proficiency (LEP) and English Learner (EL).



In this article we will review the antecedents, analyze the evolution and draw recommendations for educational policies in both regions over the last fifty years, especially regarding bilingual education. The bilingual policies enacted in both regions depict a story of an unequal combat of monoglossic approaches to language education. This analysis is necessary due to the size, representativity, precociousness, and success of bilingual policies enacted in these two regions. This analysis is timely with the charge both in California (Global California 2030) and the recent political changes in Catalonia.

Historical Context: A Tale of Two Regions

The destinies of America and Europa have been closely connected from the fifteenth century on. The colonization of the new continent was largely done by European powers, such as England and Spain. With them, they brought their languages and cultures to America. This section aims to profile the historical background and the evolution of two regions that share parallelisms and strong cultural and linguistic ties.

In North America, the early Eastern settlements were known as the English Colonies although many pioneers were coming from multiple European countries. These colonists brought with them their diverse cultures, religions and languages, effectively making the cradle of America a multilingual and multicultural melting pot. Despite this diversity, the English language became *de facto* the dominant language of the new nation. This fact was so self-evident that the founding fathers did not feel the need to proclaim its officiality in the first American Constitution. In the American West coast, which was left relatively untouched by the European colonization, the historic journey of modern California started in 1769. Gaspar de Portolà -a Catalan-born soldier- set sail to Alta California to claim the North Pacific coast of the Viceroyalty of New Spain for the crown of Charles III of Spain. He subsequently became the first governor and facilitated the creation of *pueblos* and *misiones* all along the coast that introduced the legacy of Spanish language and culture to native Americans. This effort was led by Franciscan monks, with the clear intention of forcing the acculturation of local tribes (Jackson, Castillo & Castillo, 1995). After a period of uneventful dominance, the revolutionary movement that started in the North East swept down to the Spanish colonies, resulting in the independence of many former territories into Latin American modern countries. One of these, Mexico, fought more than a decade to achieve its independence from the Crown of Spain, and in 1821 the new country encompassed vast regions of the former Viceroyalty of Spain, including Alta and Baja California. A couple of decades later, when the American Manifest Destiny push reached the pacific shores in the North, and during the Mexican War, California declared its independence from Mexico and was finally added to the Union as the 31st state in 1850.



As a result, a strong Spanish heritage is still present in California from its inception, mixed with a myriad of cultures brought by immigration currents (Starr, 2007). Sadly enough, most of the Native American cultural remains have been erased, and their languages and cultures almost banished from the land. Yet, all became subjugated by the all-powerful English dominance (Garcia & Lin, 2017). Since then, the Golden State has developed into one of the world's powerhouses in a very short time. From the initial economic boom with the "forty niners" up until today, it is home of the richest and the most diverse community in America (McCann, A. 2019; US Census, 2021).

In Southern Europe, Catalonia is today part of Spain but has a rich stand-alone history going back a thousand years. The Catalan region has been colonized by multiple cultures in the past. Phoenicians, Greeks, Romans, Germanic tribes and Arabs among others contributed to a rich cultural substrate and an open and commerce-oriented culture. As a prominent member of the *Corona de Aragón* [Aragon Crown⁸] a seminal entity of the future Spanish Crown, it became a dominant agent in the Mediterranean through the Middle Ages. The Catalan culture, which influenced an area bigger than Catalonia, comprising the south of France, the Balearic Islands, and Valencia, enjoyed a Golden Age of literary and scientific production during the early European Renaissance (Sobrer, 2008), a time when the city of Valencia took over the capital Barcelona as the cultural center. In the 15th century, the Catalan region's political entity was dynastically merged into the modern Spanish Crown, but Catalans succeeded in keeping their culture and language singularity even within Spain up until the 18th century. The Spanish Crown, a former colonial powerhouse, entered the 20th century having lost almost all of its colonies abroad and international influence. By then, Catalonia had already endured three centuries of decay and progressive loss of relevance, where many Catalan writers adopted Castilian as a more prestigious language.

A movement called *Renaixença* [Renaissance] tried to recuperate the old Catalan cultural glory just before the 1900s. In education, the *Escola Nova* [New School] was created during the second Spanish Republic in the 1930s, where Catalan was reintroduced in schools following libertarian principles and vanguard pedagogical movements such as Freinet, Montessori, or Decroly (Arnau, 1997). This cultural re-emergence was interrupted during the Spanish Francoist dictatorship, lasting forty years after the Spanish Civil War (1939-1975). The institutional persecution of the Catalan language and culture during the fascist regime is well documented (Miller & Miller, 2006; Soler-Carbonell et al., 2016). Finally, the winds of democracy in the late 1970s brought back a cultural revival, and the Catalan language was made co-official in the region alongside Castilian-

⁸ All translations from Catalan and Spanish to English are written by Author 1.



Spanish. Literary production ramped up and Catalonia became one of the most culturally and economically dynamic regions in Spain.

As a result of a broad societal and political consensus their local government instituted the vernacular language as the *vehicular* language of the educational system. The second decade of the 21st century has witnessed the resurgence of pro-independence movements in the region that have resulted in increased political, social and economic tensions (Miley & Garvía, 2019). Today, Catalonia is a socially diverse and highly polarized region (Byrne, 2019) that struggles to keep its economic leadership as well as to maintain its cultural and linguistic heritage.

Politics and Education

It has been argued from sociological stances that power has always conceived public education to convey certain ideologies and worldviews more akin to national interests and those of their leaders. From this perspective, educational policymaking as an expression of power through politics, reproduces a domination cycle by the powerful ones. According to Freire (1985), educational systems are designed to oppress the rest of the population, unless we, the majority, break the silence: “Domination is also expressed by the way in which technology, power and ideology come together to produce forms of knowledge, social relations and other concrete cultural forms that function to actively silence people” (p. xix). Using this hopeful approach, politics can be understood as the people's will, which is the best tool to create more inclusive and just educational policies. Nonetheless, when we add language and culture in the mix, the stakes are automatically raised. In bilingual communities, a power discourse between the language of the majority and the minorities defines the approach to policy-making that usually “reflect the policies and values of the dominant groups” (Cummins, 2000. p.44).

In the past, bilingual education in the U.S. has been often associated with remedial programs and low-quality instruction, acquiring a negative connotation (Crawford, 2007; García & Lin, 2017). This historic trend started to change when enrichment bilingual education -or immersion programs- was offered simultaneously to native English students and Cuban refugees in an experimental program in Florida (de Jong 2011), mimicking the immersion programs already started in Canada. Usually, it is usually the progressive political parties that supported a more respectful approach to bilingualism (Crawford, 2007). In the U.S., Bilingual education has been subjected to changing views of politics that many times prevented a cohesive approach to creating policies (Gándara, Moran, & García, 2004; Wiese & Garcia, 1998). As we can see in Table 1, the political waves at a national and state level have swerved the fate of bilingual policies. We have classified the policies in the last 50 years at a national and regional level.



Table 1.

Educational laws and bilingual education in California and Catalonia.

Decade	USA National	California State	Spain National	Catalonia Autonomous Community
1970s	Bilingual Education Act. Title VI. (1968)	California's Chacon-Moscone Bilingual Education Act 1976	<i>Ley General de Educación. LGE. (1970) * Ley Villar Palasí</i>	
1980s	Education Consolidation and Improvement Act. ECIA. (1981)	Bilingual Education and Improvement Reform Act. AB 507 (1980)	Ley Orgánica de Organización de Centros educativos. LOECE (1980)	<i>Llei de Normalització Lingüística a Catalunya. 1983</i>
		California Proposition 63 (1986)		
		California Proposition 187 (1987) * (declared unconstitutional in 2000)		
1990s	The Improving America's Schools Act. IASA. (1994)	California Proposition 209 (1996)	<i>Ley Orgánica de Organización del Sistema Educativo. LOGSE. 1990* Ley Solana</i>	<i>Llei de Política Lingüística. 1998</i>
		California Proposition 227* (1998)	<i>Ley Orgánica de Participación, Evaluación, y Gobierno de los centros docentes. LOPEG. (1995)</i>	
2000s	No Child Left Behind. NCLB. (2001)	California Senate Bill 472 (2007)	<i>Ley Orgánica de Calidad de la Educación. LOCE. (2004)** Ley Castillo</i>	<i>Llei d'educació de Catalunya. LEC. 2009</i>
		California State Seal of Biliteracy (2012)	<i>Ley Orgánica de Educación. LOE (2006).</i>	
2010s	Every Student Succeed Act ESSA. (2015)	California proposition 58 (2016)	<i>Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa LOMCE. (2013)** Ley Wert</i>	
			<i>Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación. LOMLOE. (2020). Ley Celaá</i>	

Note: Created by author 1 from multiple sources.

* Repealed or replaced by a newer law.

** Repealed by a newer law before taking effect.



In multilingual Spain, Catalonia led the charge to implement linguistic policies with the restoration of democracy in the late 70s. Other Spanish regions such as Galicia, Basque Country and Balears established bilingual policies to compensate for decades of linguistic minorities repression (Ferrer, Sankoff, & Turell, 2006; Huguet, Lasagabaster & Vila, 2008). In the Iberian Peninsula, considering the nationalistic feelings of the different groups of the aforementioned communities add to the recipe for political conflict (Miley & Garvía, 2019). As we can observe in Table 1, each time one of the two majority parties wins the election in Spain, almost immediately they repeal the former government educational law and start the process of creating a new one. If the democratic alternation is too fast, or the new bill process is too slow, the new policy may be repealed even before its implementation. Such was the case with the LOCE (2004) and LOMCE (2013), also known as *Ley Wert*, the name of the incumbent education minister at the time. Language instruction, especially that of the minorities, is always an integral part of the political debate.

All in all, one can observe that both regions present an extra layer in regional politics. In California, depending on the federal government aligning or not with the state's government. In Catalonia, pro-catalanism parties opposing their views to Spanish national parties. Additionally, there is another political trend in Catalonia, where the two-party system has been challenged sooner, more parties are concurring to the election process (Orriols & Cordero, 2016). Bipartidism remains strong in Spain, but a process of atomization of political forces combined with pro and against independentism stances complicates further policy agreements, endangering bilingual schooling such as immersion programmes.

Language in Policy and Education

In understanding bilingual policies as a whole, the analysis should be extended to language laws and its relation to educational policies. The officiality of the language is a key aspect of the policies regarding language in the law. The first California Constitution of 1849, Section 21, Article XI established that “all laws must be published in Spanish and English”. As a consequence, and during its first 30 years, California was a bilingual state. In the 1879 Constitution, this provision was not included. Along the U.S. history, bilingual education policy has been a politically charged concept that has not evolved according to a consistent linguistic ideology rather than a shifting historical context that allowed its partisan use (Ovando, 2010). This uncertain approach to policymaking led to four alternating periods regarding bilingual policies: permissive, restrictive, opportunist, and dismissive. Likewise, the Principality of Catalonia, within the Crown of Aragon in the Middle Ages, powered the use of Catalan in official matters at least at the same level as the Castilian-Spanish (Ollé, 2009). Later on, when the dynastic fusion created modern Spain, this approach suddenly changed.



So, both regions share a common multilingual and multicultural background in policies. Then, monoglossic policies imposed its weight for a long time. We argue that, around 50 years ago, both regions experienced the start of a process towards a more inclusive perception of languages in education.

In pre-BEA California, “the landmark Supreme Court case *Brown v. Board of Education* (1954) that declared separate educational facilities inherently unequal began an era of integration and desegregation” (de Jong 2011). The ripple effect started by this case was the basis for the Civil rights movement regarding language in the 60s, especially for minority groups in California. Title VII of the Elementary and Secondary Education Act specifically provided funds for students with limited English skills, but monolingual (English-only) policies have taken root in California periodically, inward and outward. California senator Hayakawa introduced a constitutional amendment declaring English the official language of the United States in 1981. It did not succeed, but it was shocking considering the Japanese ancestry of the Canadian born representative. Among other measures, he considered banning dual immersion programs. Much later, in 1986, proposition 63 was passed declaring English as the official language of the state. As Dyste (1989) explains, this declaration had a clearly symbolic nature, and it was “used by the national organization of ‘US English’ as part of a political agenda to fight the use of languages other than English in the public sector.” (p.2). Later on, the English in Public Schools initiative spearheaded by a teacher, Gloria Mata Tuchman, and a tech entrepreneur Ron Unz did succeed in passing proposition 227, banning almost all bilingual education programs in California. In that sense, Evans & Hornberger, (2005) contended that NCLB (2001) repealed the inclusive approach of BEA and promoted that minority students were quickly developing their English language proficiency to be moved out of ELD programs.

In the francoist Spain, the LGE (1970) or *Ley Villar Palasí* article 1.3 allowed “*la incorporación de las peculiaridades regionales y del cultivo de las lenguas nativas.*” [The incorporation of regional peculiarities and the breeding of native languages] for the first time, easing the grip on Catalan prohibition during the dictatorship. Later on, in 1978, the first democratic Spanish Constitution established, in the article 3.3. “*La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección*” [The richness of the different linguistic modalities of Spain is a cultural heritage that will be the object of special respect and protection]. This article allowed Catalonia to articulate policies and regulations for a bilingual educational system, which includes Catalan the language of instructions -also called vehicular language-. The language majority in Catalonia has evolved during the last fifty years. Today, Castilian-Spanish is the language majority, Catalan is perceived as a prestigious language even though it is a minority at a Spanish level. When two language groups have similar levels of



power in the same community, this leads to intricate scenarios of ethnic dominance, called fragile majorities (McAndrew, 2013).

Overall, majority and the minority languages are very close in numbers in both regions. In the respective histograms of California (Figure 1) and Catalonia (Figure 2), it can be observed the multilingual profile of the young population in the last two decades. The federal languages, English and Spanish have the majority of the speakers, but never beyond 60%. However, adding up the minority groups, the percentage never descends below 40% of the population shown.

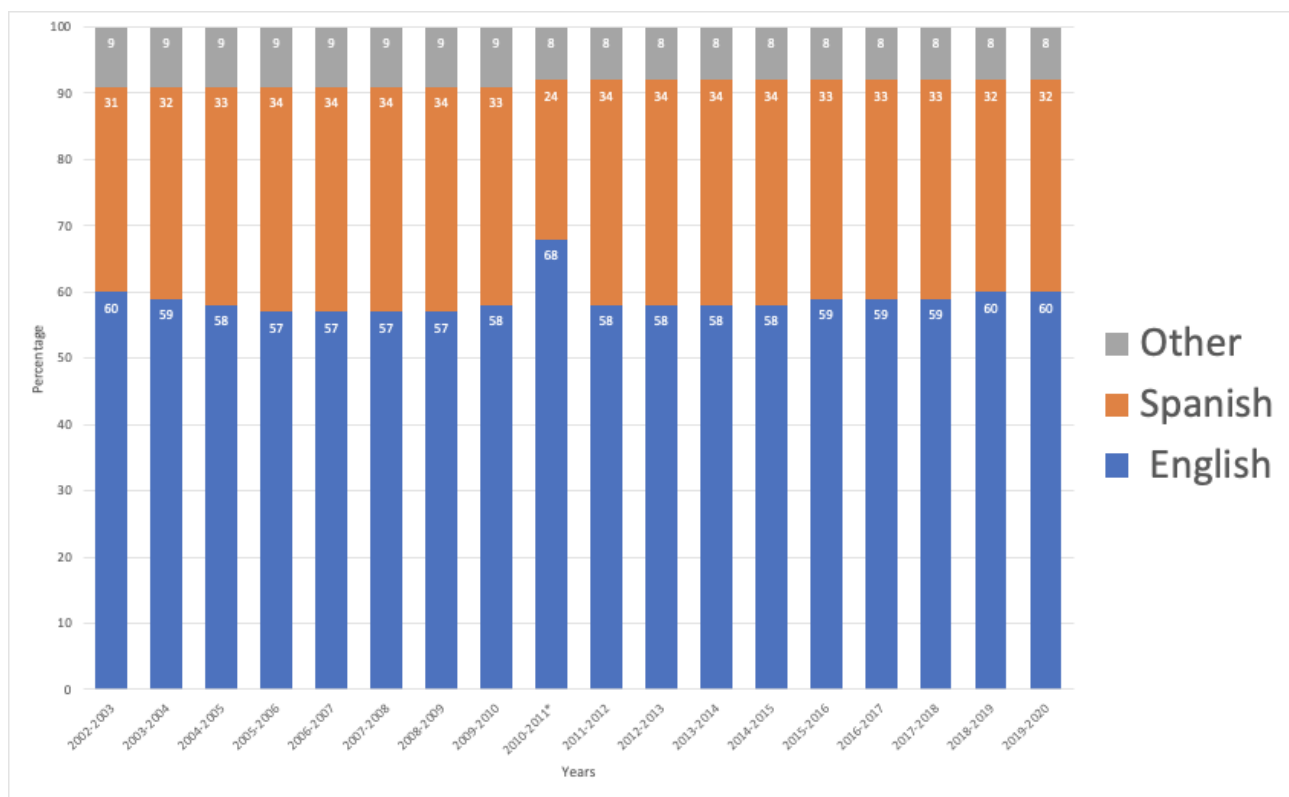


Figure 1. California. Language reported. K-12 students. (Data source: Dataquest, CDE, 2021a)

* Data from 2010-11 did not reflect all students, so percentages may appear distorted.

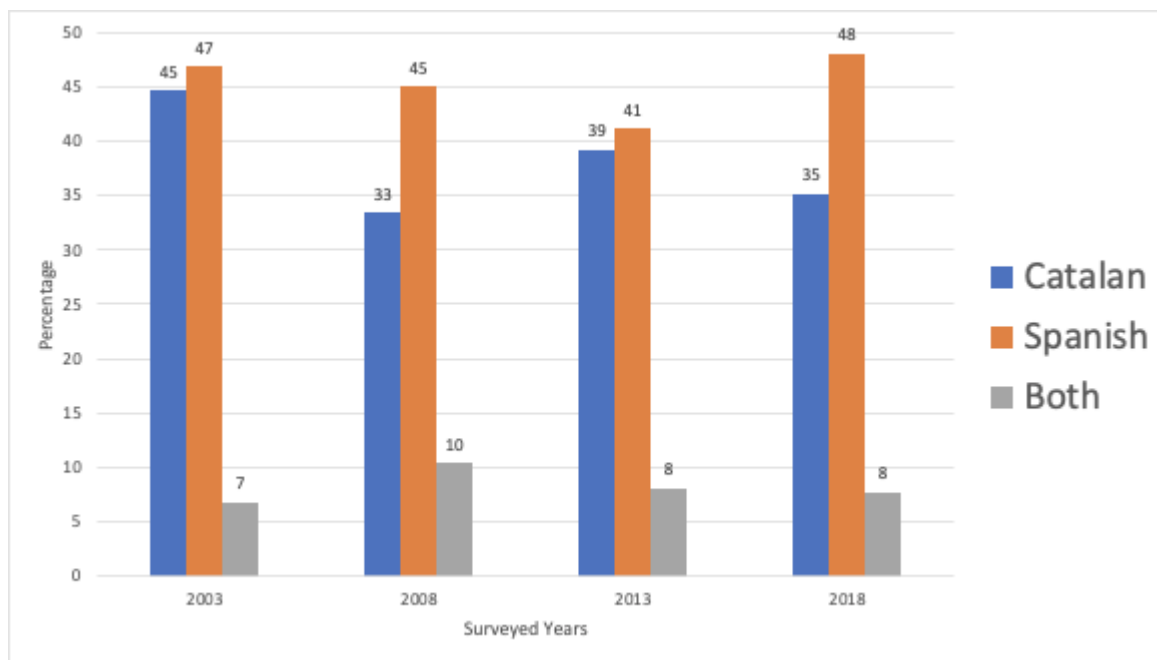


Figure 2. Catalonia. Language of identification. Population 15-29 years. 2003-2018. (Data Source: Idescat, 2021a).

The Judicialization of Language Policies in Education

There is a long tradition in the U.S. of litigation challenging educational and language policies. This trend has increased in the last 50 years compared to early decades in the 20th century, with a fairly stable average of 7000 federal and state cases (Dunn & West, 2010), although some authors claim that there is no such “litigation explosion” in education (Zirkel, & Richardson, 1989). It is not clear, according to literature, if the outcome of this judicialization has had a positive or negative impact overall (cite). Take for instance, the landmark decision of the U.S. Supreme Court, *Brown vs. Board of Education* (1954). The quasi-unanimous consensus about its long-lasting benefits for social justice in education and equity has been questioned by some other authors claiming that unintended consequences have had a negative impact on the minorities that were meant to protect, such as black American teachers (Tillman, 2004) or Latino students (Gándara, & Aldana, 2014)

California has been a key player in this litigation process. The plaintiff *Lau vs. Nichols* (1974) was a key moment for emergent bilinguals. From the 1990s on, federal courts have been withdrawing from active roles in disaggregation (Dunn & West, 2010), while some research suggests that approximately at the same time, more and more plaintiffs were resolved in favor of school districts (Lupini & Zirkel, 2003).

Comparatively, in Catalonia the litigation process has begun more recently, and mostly to prevent the consolidation of bilingual policies. Despite the ample societal and political quorum regarding bilingual policies at a local level from the beginning (Huguet, Lasagabaster & Vila, 2008),



national and regional political confrontations have escalated and poured in the educational field. Conservative parties have criticized that progressive parties abandoned the promotion and safeguarding of Castilian-Spanish in bilingual communities. A newborn political regional party, *Ciudadanos* [Citizens] was born in Catalonia in 2006 -later converted into a national party-. In a surprising rodeo, the party achieved the most votes in 2017, only to then become only the 7th most voted party in the 2021 in the local elections. Among other claims, they wanted to dismantle the bilingual educational system, where Catalan is the vehicular language (Rodríguez-Teruel & Barrio, 2016). Early on, they spearheaded multiple legal initiatives challenging the Catalan language-based system, mostly targeting immersion programs. This political conflict using anti-catalanism feelings centered its attention into the instruction in Catalan in schools (Cramer, 2015), and it cannot be disassociated from two elements in Catalan politics; the increasing atomization of power in multiple parties and the emergence of Catalan nationalistic pro-independence movements that led to inflammatory claims (Barrio, Barberà, & Rodríguez-Teruel, 2018). At a national level, the Popular Party was in power at the same time the pro-independent push gained steam in the region. The conservative party challenged in court first the new *Estatut*, and then supported parents with lawsuits demanding increased hours of Castilian-Spanish in Catalonia.

The Migration Conundrum

Functioning as economic dynamos into their respective federal contexts, California and Catalonia have been recipients of a steady flux of internal and external immigration. Universal, free public education have played a crucial role in the process of successfully assimilating scores of immigrant children into society (Ravitch, 2016). In many cases, the incoming migrants have been perceived as a source of wealth and diversity as well as a threat to the region's own idiosyncrasy. Language policymaking has displayed this multimodal approach, as Ruiz (1984) defined the subjacent linguistic philosophies when creating educational policies: “language as a problem”, “language as a resource” and “language as a right” (McNelly, 2015).

Recipient of the highest migrant numbers in the U.S., one in four Californians are foreign-born (PPIC, 2019). From the “forty niners” to the modern “migrant caravans”, the Golden state has attracted people from within the country and around the world. Even in times of crises, like the Great depression, California was sought as the final destination of many Americans coming from the Dust Bowl, masterly depicted in the movie *The Grapes of Wrath*. Latinos have been the migrant most numerous minorities. Out of more than six million students in California, over a half report Latino background (CDE, 2021c), and one in five are considered to be English Learners/Emergent Bilinguals (Garcia, 2009b). In California, very early on, some voices expressed concerns about the toll of



immigration in the educational system, in a country where testing and rankings are of paramount importance (Starr, 2007). But as Ravitch (2016) pointed out, “Those who claim our schools have deteriorated refer to a long-lost time when public schools were segregated, excluded most students, with disabilities, and relatively few non-English-speaking students” (p.253). Considering other languages as a problem, English-only ideologies contend that one language should become mandatory, assimilating all the immigrant children into the American Dream. This also fulfilled the socio-economic liberal goals of creating a workforce with the basic skills. More recently, others recognized the function of schooling in helping the underserved. As Starr (2007) points out, California went from being among the best to the lowest in the nation testing by 1990s; rather than a system failure, the author questions if the public schools performed an outstanding job assimilating millions of immigrant students on behalf of the nation.

In Catalonia, it is also a fact that the region's linguistic and social composition has been affected by strong immigration trends (Sanz, 2000). Starting in the 1960s, Catalonia received a huge internal migration that almost doubled its population in two decades. In the 2000s, a second huge wave of immigrants from Africa, Asia and Europe added one in five new inhabitants, further increasing the region's diversity, and consequently expanding the linguistic composition in the region. As a result, the percentage of foreign-born students in 2021 has almost tripled from the early 2000s to a 14% (Idescat, 2021b). More than three hundred languages in Catalan schools, making it the most diverse region in Spain, which has required updating the immersion system in the region (Gencat, 2015).

Another international influence has been gathering momentum, as standardized worldwide testing has been also used to guide educational reform at a national and regional level (Bonal & Tarabini, 2013). The PISA test has become the tool to compare Spain externally, but also internally, classifying Autonomous regions by performance. In the last two decades, Catalonia performed better than the average of Spain (Strubell, Barrachina & Pascual, 2012), but below the top regions in the country. It is not clear how immigration affected these rankings, being Catalonia the most diverse region in Spain. According to Jakubowski, Hippe, and Araújo (2018) in the Spanish results from “PISA 2015, a high concentration of immigrant students in a country is not associated with poorer student performance, while individually immigrant students on average show lower performance in European countries” (p.7). Still, some studies defined Catalonia as underperforming in international tests, having similar immigration rates as other successful European countries (Ciccione & Garcia-Fontes, 2009).

Huguet, Lasagabaster and Vila (2008) certified the assessments conducted at a national level, in reading comprehension, Basque and Catalan students enrolled in maintenance programmes or



immersion programs, performed close or above the national average. This indicates that these programmes do not affect the development of the majority language. However, Author 2 et al (2014) also noted that foreign-born students with Spanish as a native language underperformed compared with local students in language proficiency, including in Spanish. Similarly, Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada, & Ríos-Rojas (2013), in an ethnographic study comparing three High Schools in California and in Catalonia, found noticeable disparities in achievement between native middle-class students and student from the largest minorities. The author stated that in both regions' immigrant students encounter similar forms of exclusion that hinder their academic outcomes.

Bilingual Policies in California: A Long Journey of Discontinuities

As a general rule, bilingual policies in the U.S. have swayed like a pendulum, moved to repression or tolerance depending on the political momentum, the economy or the immigration trends, (Gandara & Escamilla, 2017). California, due to its size and importance, has served as an advanced battleground for the cause of bilingualism, especially regarding language and education.

The Dialectics of Bilingual Education in California (1968-2021)⁹

The history of linguistic inclusion in the United States has gone through a dialectic process between cycles where bilingualism, multilingualism, and heteroglossia have been supported by both the federal and the state governments with eras in which the English-Only movement reinforced the monoglossic idea of one language, one nation, and one identity (Schmidt, 2000; Ovando, 2003; Brisk, 2006; García, 2009a; Debach & Faltis, 2013; Leeman, 2018). Despite the multilingual profile of the U.S. society, its educational policies regarding language have time and time again created and ruled for a monolingual, assimilationist standpoint, designing “restrictive language policy” (Gándara & Hopkins, 2010).

A similar dialectic process has framed the past and present of Bilingual Education in California. In the last five decades, English Learners/Emergent Bilingual students have been the target of well-intentioned laws yet oftentimes these have fallen short. Some bills have proposed intentional and mandated guidelines for bilingual education and others were clearly designed to maintain the status quo and the dominance of English-Only paradigms.

⁹ Thanks to the timeline compiled by Daria Witt in 1998, reedited in 2009, which includes a precise and comprehensive reference to key legislation and judicial cases as these relate to bilingual education in California.



The Hidden Agenda Enacting Monoglossia

Despite the fact that the Constitution of the United States of America has not identified English as the official language, it is obvious that the power and dominance of this language is present in all layers of its society and educational systems (Lantolf, 2009; Wiley & García, 2016). This omnipresent presence established the foundation and supports a univocal and monoglossic understanding of language development. García, Flores & Woodley (2012) define this phenomenon stating that “In monolingual programs, the dominant language of instruction, often a standard variety is most often kept separate and distinct from the ways in which students use language, and the students’ home language practices are ignored” (p. 46).

This separation of English from other languages has been reinforced by various bills and law cases in the history of California. An example of these ethnocentric policies created to put English back as the epicenter of language education are Proposition 63 and Proposition 227. In 1986, California voters passed Proposition 63 to support English as the ‘official language’ of the Golden State. Putting this proposition as part of the electoral ballot and having the support of an ample number of voters exemplifies how embedded is the drift for monoglossia, monolingualism, and Standard English as the benchmarks for appropriate education. Flores & Rosa (2015) when citing Cummins (2000) defined these linguistic reductionist and racialism trends stating, “In subtractive models, the singular goal is to increase competence in Standard English, with little or no value placed on the linguistic practices that students from language minoritized backgrounds bring with them” (p. 153).

Ten years after Proposition 63, California voted in favor of another proposition designed to perpetuate subtractive models and to diminish the linguistic assets language learners bring to their classrooms. Proposition 227 required to provide English-Only instruction to language learners labeled these as Limited Proficiency English (LEP) students. Reading through the language of this proposition and the label utilized to classify language learners as LEPs illustrate how latent linguistic assimilation was in the social fabrics. Even though language learners participating in bilingual education programs were academically outperforming language learners in EO programs and in cases other students as well, the machinery and politics of monolingualism continued to reinforce linguistic segregation (Gándara, 2010; Kucsera, Siegel-Hawley & Orfield, 2015).

Subtle Assertion for Bilingualism

Prior and in between these monolingual developments, California has endorsed measures even subtle and in instances ambiguous recognized the benefits of bilingual and multilingual education in the language and literacy development for language learners. This journey to support bilingual education



started in 1967 when the Governor of California, Ronald Reagan signed the Senate Bill 53 creating the possibility for schools to provide instruction in languages other than English. It is important to notice the use of the word possibility rather than mandated to underscore the restrained nature of this bill.

An important cornerstone in the journey for universal education for all was the Title VII of the Elementary and Secondary Education Act (ESEA) signed by President Lyndon B. Johnson signed in 1968. Even though ESEA marked a change on how federal funding was allocated to support students who were learning English as an additional language, it somehow was short on its specificity and direct support to mandate bilingual instruction in other languages. This legislative void and the lack of clarity on what programs worked best for EL/EB students originated a wave of the aforementioned English-Only propositions (Gillborn, 2005; Gándara & Rumberger, 2009).

An assertive step towards bilingual education was taken in the 1974 Federal Supreme Court Case *Lau vs. Nichols*, which was a claim for equity and inclusive bilingual education. *Lau vs. Nichols* called for equity cognizant of the impact pedagogies and methodologies that recognize the linguistic uniqueness and cultural richness of language learners have in terms of empowerment, confidence, and academic achievement (Jensen & Thompson, 2020). Going deeper into the window opened by *Lau vs. Nichols*, the 1976 *Chacon vs. Moscone Bilingual-Bicultural Act* pushed one step further the pathway for bilingual education. This Act identified bilingual education not only as a possibility but also a right for all language learners. Moving bilingual education from an option to a recommended pedagogical venue was a tremendous gain for all educators and stakeholders who viewed teaching and learning in multiple languages as the best approach for additive language development practices (Schwartz & Shaul, 2013; Genesee & Fortune, 2014; Autor 3 et. al, 2018; Bialystok, 2018).

Supporting Universal Multilingual Education for All

The idea of asset-based bilingual education continued her progression with subsequent actions created by the California Department of Education (CDE) and non-profit organizations (i.e., Californians Together¹⁰) and legislative initiatives such as Proposition 58. A pivotal effort was the SEAL of Biliteracy first implemented in 2011 in California. The SEAL is a way to recognize high school students who by their time of graduation demonstrate biliteracy skills in English and another language of their choice (e.g., Mixteco, Zapoteco, Spanish, Vietnamese). A percentage of these students start their pathway towards in Kindergarten. As they move through compulsory educational

¹⁰ Californians Together is a statewide coalition of parents, teachers, education advocates and civil rights groups committed to improving policy and practice for educating English learners.



systems, they receive awards valuing their progress from bilingual and multilingual students to biliterate and multiliterate graduates.

A year after California adopted the SEAL of Biliteracy, the CDE with the support of the State Board of Education and all the stakeholders approved the new English Language Development (ELD) Standards. These set of standards and framework greatly differed from the 1997 ELD standards. The 1997 standards put a tremendous focus on language correctness and grammar proficiency. To the contrary, the 2012 ELD standards, an aftermath of the Assembly Bill 124, underlined the importance of providing EL/EB students with rich language opportunities in which students can use and construct language beyond *démodé* and grammar constraints boundaries. Furthermore, the 2012 ELD standards explained that “All students can draw upon knowledge of oral vocabulary and structures (e.g., recognition of cognates) to inform their English language learning... Students with established literacy in their native language and content knowledge can transfer these skills and knowledge to English with appropriate instructional support” (California ELD Standards, p. 8).

To solidify all these efforts for equitable and inclusive bilingual education, in 2016 California voters overwhelmingly supported Proposition 58. Twenty years after California voted Proposition 227 to dismantle bilingual education, the citizens agreed on the damage caused by monolingual education and advocated for funding specifically allocated to enhance multilingualism. Proposition 58 was followed by the 2018 Global California 2030 initiative (CDE, 2021d). The main goal of this charge is to support what research on language development has demonstrated the last 50 years which is that embracing, valuing, and including the knowledge and skills language learners have in their native language is an asset to build self-confidence, ensure academic achievement and most importantly to nurture the next generations of critical conscious, participatory, and democratic citizens (DePalma, 2015; Zygmunt, Cipollone, Tancock, Clausen, Clark & Mucherah, 2018).

Bilingual Policies in Catalonia: from Dictatorship to Democracy

In the 1970s, Spain was at the last stages of its Francoist dictatorship, and Catalonia (*Catalunya* in Catalan) was pushing to regain some more liberties, a long thirst for increased rights deemed the advent of democracy inevitable. By 1975, when the dictatorship ended, the process of democratic transition was already in place, so were the language and educational policies.

A Transition into Democratic Bilingual Policies

The *Assemblea de Catalunya* (Catalonian Assembly), a political, cultural, and social conglomerate with ample societal support, was constituted in 1971, and widely known for its anti Francoist stance. Among other objectives, this platform was created to promote the Catalan language at all levels, which was harshly treated during the fascist regime. Although the last General Education Law under



Franco (LGE -Ley Villar Palasí, 1970) included a clause allowing the use of other languages than Castilian in Elementary schools, it won't be until 1978 when the new Spanish Constitution determined the co-officiality of Catalan language in Catalonia. Later on, in the *Estatut d'Autonomia de Catalunya* of 1979 [Statute of Autonomy of Catalonia], Catalan was established as the *llengua pròpia* (Historical or titular language¹¹) of the Autonomous Community alongside with Castilian. This enabled the process known as *normalització lingüística* (linguistic normalization) of the vernacular language that was meant to influence all aspects of daily life, especially education.

The Foundations of a Bilingual System

The foundations were placed when the *Llei de Normalització lingüística de Catalunya* of 1983 (Linguistic Normalization Act of Catalonia) was passed unanimously. Subsequently, it sparked a process of multiple ordinances developing the linguistic requisites for Elementary, Secondary and post-Secondary instruction, as well as the specifications for teacher credentialing. According to its development, the act made it compulsory for all students to master both languages by the end of Secondary Education, and for all teachers the requirement to accredit the knowledge of both official languages. In that sense, this bilingual educational model followed those of Quebec, Canada and Luxembourg (Huguet, Lasagabaster & Vila, 2008)

Following the spirit of the normalization Act, the Ordinance of August 30th, 1983 regulated the presence of Catalan language in K-12. It made provisions for the instruction of Catalan and Castilian both in the language class and the content class in all Elementary and Secondary levels, securing and generalizing a bilingual approach in the educational system. Where the majority of students had Catalan as L1, maintenance programmes were implemented to promote the vernacular language. As well, it created a Catalan immersion program in areas where a majority of students were Castilian-speakers and Normalization Linguistic Projects that made Catalan the most common language of instruction in schools by the end of the 1980s (Gencat, 2015). Here we need to clarify a generalized misconception when it comes to language instruction in Catalonia: oftentimes the concept of linguistic immersion is erroneously applied to the whole educational system, when it has been only implemented where the majority of students were native speakers. The instruction of students with Catalan as L1 in this system is considered a maintenance instruction.

¹¹ As Boix-Fuster & Paradís, 2015 noted, there is a singular linguistic status quo in Catalonia where both Spanish and Catalan speakers feel as native speakers, even though Catalan is deemed as the language that was historically the incumbent language.



Foreign Immigration Confirms a Multilingual Approach

Starting in the late 1990s, an increasing wave of immigration from Africa, Asia and west Europe brought a new challenge to the Catalan educational system. In a region where multilingualism is highly appreciated and valued (Sanz, 2000), this further stretched the balance between the national and regional languages. The new *Llei de política Lingüística* (1998) [Linguistic Policy Act] reauthorized its predecessor from 1983 and established in its Article #1. The promotion of the Catalan language in education and declared and its Article #2 Catalan is the historical/titular language of Catalonia and that of its educational system. In the 2000s, a Linguistic Plan (LIC) is introduced to increase social cohesion, intercultural education and the promotion of the Catalan Language in a plurilingual society (Gencat, 2015)

The current *Estatut d'Autonomia de Catalunya* (2006) [Statute of Autonomy of Catalonia] reauthorized the linguistic policies of the first *Estatut* of 1979, but the political climate has changed. Despite being passed in the Autonomous Community congress, some articles were severed in the Spanish Congress. Furthermore, it was the object of numerous lawsuits coming from the conservative party, questioning its constitutionality. To this day, no article of its linguistic policies has been declared unconstitutional. However, a shadow was cast over the linguistic model, especially over the immersion programs. Some researchers claimed that Spanish-speakers underperform in immersion programs (Calero & Mendizábal, 2019), while others asserted that empirically the bilingual systems work (Huguet, Lasagabaster & Vila, 2008; Trueta, Barrachina & Pascual, 2012.). Politically motivated lawsuits questioned the legality of previous laws on the tailgate of constitutionality concerns, demanding more hours of Spanish instruction. Other than that, it is widely accepted in the Catalan society that their bilingual education is a success story (Gencat, 2015). Academically, it is confirmed that Spain as a whole performs below average of the OCDE countries by international studies such as PISA (Bonal & Tarabini, 2013; Ciccone & Garcia-Fontes, 2009), but has been showing steady growth. These results have been used in both aisles of the political spectrum to justify the implementation of new policies. The same studies have shown that the average in Catalonia has been consistently performing in the upper group in linguistic results when compared to other regions in Spain. So as to say, students in Catalonia do perform above the average in Spanish. According to Huguet, Lasagabaster and Vila (2008), national assessments indicate that “the use of Basque and Catalan as vehicular languages, either in maintenance programs or in immersion programmes, does not negatively affect the normal development of the majority language, Spanish” (p. 233) .

The most recent Catalan *Llei d'Educació* [Educational Act] (LEC, 2009), confirmed a multilingual approach. In Title II, Article #10.1, it established that the educational system must ensure proficiency in both official languages -Catalan and Castilian- by the end of Secondary education. In



article #11.1 reauthorizes Catalan as the titular language of Catalonia, and as the vehicular language in all education languages, ensuring language support for immigrant students. This support and adjustment are especially important given the changing demographics of Catalonia in the last two decades. Finally, in keeping up with the equitable spirit and respectful approach to languages, article #11.3 regulates that students cannot be separated by language.

After the Pro-independence Push, Catalonia Keeps it Bilingual

As a culmination of a decade of political turmoil, in October of 2017 a pro-independence vote was held in Catalonia. Deemed illegal by the central government, it resulted in clashes with the police, the dismissal of the local government and the incarceration and exile of the president and some ministers of the Autonomous Region. Amid this turmoil, in 2018, the so-called *Model Lingüístic* [Linguistic Model] of the educational system in Catalonia (Gencat, 2018) was born. It defines instruction and linguistic uses in a multilingual and multicultural educational context. It supports a plurilingüistic and intercultural model, which main goals are: 1. To provide the students with a plurilingüistic and intercultural competence that guarantees, by the end of Secondary Education, a proficiency in the official languages; Catalan, Castilian and Occitan in the Valley of Aran, and the Catalan signed language, if applicable, a level of competency in one or two additional languages that enables living in a multilingual and multicultural society; 2. To reinforce the roles of the Catalan as the language of reference in the educational system and enhance its use among the students; 3. Make the language and culture of foreign students present in schools, promote its acknowledgement, highlight its cultural and economic value, and promote its educational integration.

Finally, on a federal level, the current government led by the Socialist Party has passed the new National Educational Law (LOMLOE, 2020-Ley Celaá), that modifies the law from 2006 (LOE), and substitutes the Popular Party law of 2013 (LOMCE-Ley Wert) that was never implemented. All these laws aimed to safeguard what was first written in the Constitution of 1978: to promote not only the instruction of Castilian, but also the co-official languages of those Autonomous Communities that have specific regional language. However, some articles -such as article 38- of the LOMLOE has generated some controversy coming the opposition political parties.



Conclusions

The analysis of two distant regions, California and Catalonia, has produced an interesting overview on bilingual education and policymaking in the last fifty years. The effects of social, demographic, political and economic trends cannot be easily dismissed; they are always factored in the policy-making process. In an attempt for a more linguistically equitable society, these two regions have spearheaded educational change for many decades, becoming national beacons of enhanced rights for multicultural children. California and Catalonia display some striking similarities, as well as strong differences. Culturally, they are both very dynamic regions with a knack for creativity and innovation. Economically, they have been both powerhouses in their countries, early oriented to industry-manufacturing and technology. Financially, they have represented the biggest contributors to the economy of their respective countries for many years. Socially, they are also considered examples of diversity within their respective countries, attracting high rates of immigration and becoming living laboratories for linguistic policies. Regarding education, and generally speaking, both regions have championed bilingual policies. Furthermore, they have faced challenges on how to accommodate the needs of Emergent Bilinguals. Their respective approaches to educational policies have some interesting similarities and differences.

Looking at the similarities, both regions have historically epitomized multilingual societies, embracing its diversity and struggling with its outcomes. Their first embracing of bilingualism in education came around the 1970s, fifty years ago. Their educational systems offered bilingual programs earlier than other regions, coming from prior eras of monolingual approaches. Some of these programs, such as immersion programs, have been regarded generally as success stories, but also criticized by the monoglossic camp. Broad societal support came in their support: in the 1980s, immigrant Castilian families supported the Catalan immersion program in Santa Coloma de Gramenet; in the 1990s, Latino families embraced the growth of Dual Immersion programs in California. The Spanish language has had a long-lasting and increasing influence in the two regions. Coming from a historical multilingual and multicultural composition, current educational policies value and promote plurilingualism and multiculturalism. As economic powerhouses, they attracted big immigration trends that have had an impact on bilingual policies and the perception of language and culture. Needless to say, it required continued adjustments and efforts in order to keep equitable outcomes. Sadly, educational policies have often been subjected to short-term political interests. In both regions there are instances where political interests and judicialization actions have been used against bilingual education. Conservative political representatives have been usually reluctant to more progressive bilingual policies. This commonality produced bilingual policies in both countries



that leaned towards multilingualism with liberal governments and towards monolingualism with conservative leadership (De Jong, 2011; Crameri, 2015).

In the differences category, the first aspect to consider is that the pro-bilingual policies have been more consistent in Catalonia than in California. However, Spain has changed more often educational policies than the U.S., averaging a new federal law every seven years (Table 1). The status of the Spanish language started and has evolved differently in each region. In Spain, Castilian-Spanish is the official language, and in Catalonia, Catalan is co-official: both languages have enjoyed governmental protection for decades. California declared English as the official language in 1986. The Spanish language and culture have a more prestigious and powerful stance in Catalonia than in California, where many times is perceived as the language of the immigrant community despite being in the region long before English. Indeed, judicialization is a more recent phenomenon in Catalonia -mostly against bilingual policies- than in California. As an older tradition in the U.S., it mostly served to advance bilingual education and protect civil rights. Immigration trends are more recent in Spain. Internal and external immigration in Catalonia have increased the prevalence of Spanish as the majority language, shifting the language majorities (Gibson et al., 2013; Sanz, 2000) Meanwhile, California has received a steadier influx of migrants, with the Hispanic background as the most prevalent. Another difference is the recent turbulence at a local level in Catalan politics. Pro-independence nationalism has been a factor in shaping educational policies and keeping Catalan culture. Notwithstanding, multilingual policies in California are linked to civil rights movements galvanized during the 60s in the U.S., while in Spain are linked to the evolution of a young democracy in the late 70s, mostly following national and cultural movements.

As a final conclusion, analyzing the trends and outcomes of these two dynamic regions, we would like to present the following general policy recommendations enacting bilingual policies in multicultural communities. First off, educational policies have to be respectful the rights of the minorities, striving to achieve the consensus of the majority before being enacted. In that sense, bilingual policies have to be designed in the long term, with long standing goals, to avoid short term political interests, (i.e., California 2030). As well, they should establish mechanisms for policy revisions to adjust to changing contexts without losing its spirit. Oftentimes, education and linguistic laws evolved in separate ways, bilingual policies have to create common places and concerted efforts between education policies and linguistic policies. Moreover, policies should consider a plurilingual approach not only as a primordial tool, but also as a guarantee to be more culturally proficient, diverse society. Indeed, bilingual policies are more akin to the global village, a place where multicultural and plurilinguistic realities are the norm. Finally, educational bilingual policies should combat



monoglossic approaches, stand up for social justice and favor an inclusive and diverse approach to learning in multicultural societies.

References

- Arnau, J. (1997). Immersion education in Catalonia. In *Bilingual Education* (pp. 297-303). Springer, Dordrecht.
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (Eds.). (2008). *The handbook of bilingualism*. John Wiley & Sons.
- Barrio, A., Barberà, O., & Rodríguez-Teruel, J. (2018). 'Spain steals from us!' The 'populist drift' of Catalan regionalism. *Comparative European Politics*, 16(6), 993-1011.
- Boix-Fuster, E., & Paradís, A. (2015). Ideologies and trajectories of "new speakers" in bilingual families in Catalonia. *Revista de Llengua i Dret*, 63, 165-185.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679.
- Bonal, X., & Tarabini, A. (2013). The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: The case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341.
- Brisk, M. E. (2006). *Bilingual education: From compensatory to quality education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, S. (2020). Language attitudes, linguistic authority and independence in 21st century Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(8), 702-717.
- California Department of Education. (2021a). DataQuest. State of California. Language Group Data - Statewide. 2003-2020. Sacramento, CA: CDE. Retrieved from <https://dq.cde.ca.gov/dataquest/lc/StateLC-alphabetical.aspx?Level=State&cYear=2002-03>
- California Department of Education. (2021b). *California public schools 2020-21 enrolment*. Ed-Data. Sacramento, CA: CDE. Retrieved from <https://www.ed-data.org/state/CA>
- California Department of Education. (2021c). *Fingertip Facts on Education in California - CalEdFacts*. Sacramento, CA: CDE. Retrieved from <https://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/ceffingertipfacts.asp>



- California Department of Education. (2021d). *Global California 2030. Speak, learn, and lead*. Sacramento, CA: CDE. Retrieved from <https://www.cde.ca.gov/eo/in/documents/globalca2030report.pdf>
- Ciccone, A. & Garcia-Fontes, W., (2009). *The Quality of the Catalan and Spanish Education Systems: A Perspective from PISA*. IESE Business School Working Paper No. 810, Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1513214>
- Calero, J., & Mendizábal, Á. B. C. (2019). Efectos de la inmersión lingüística sobre el alumnado castellanoparlante en Cataluña. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Crameri, K. (2015). Anti-Catalanism, Moral Panics and the Catalan Language: The Case of Ciudadanos de segunda. *Journal of Iberian and Latin American Research*, 21(2), 184-198.
- Crawford, J. (2007). Hard sell: Why is bilingual education so unpopular with the American public? *Bilingual Education and Bilingualism*, 61, 145.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- De Jong, E. (2011). *Foundations for multilingualism in education: From principles to practice*. Philadelphia, PA. Caslon Publishers.
- DePalma, R. (2015). Learning a minoritized language in a majority language context: student agency and the creation of micro-immersion contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 426-442.
- Dunn, J. M., & West, M. R. (Eds.). (2010). *From schoolhouse to courthouse: The judiciary's role in American education*. Brookings Institution Press.
- Dyste, C. (1989). Proposition 63: the California English language amendment. *Applied linguistics*, 10(3), 313-330.
- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity and education. *Harvard Education Review*, 85(2), 149-171.
- Evans, B. A., & Hornberger, N. H. (2005). No Child Left Behind: Repealing and unpeeling federal language education policy in the United States. *Language Policy*, 4(1), 87-106.



- Ferrer, R. C., Sankoff, D., & Turell, M. T. (2006). *Linguistic shift and community language: the effect of demographic factors in the Valencian region, Balearic Islands and Catalonia*. In *Globalization and Language in the Spanish-Speaking World* (pp. 197-219). Palgrave Macmillan, London.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. London, UK: Bergin & Garvey. Greenwood Publishing Group.
- Gándara, P., Moran, R., & Garcia, E. (2004). Chapter 2: Legacy of Brown: Lau and language policy in the United States. *Review of Research in Education*, 28(1), 27-46.
- Gándara, P. & Rumberger, R. W. (2009). Immigration, language, and education: How does language policy structure opportunity? *Teachers College Record*, 111(3), 750-782.
- Gándara, P. (2010). Overcoming triple segregation. *Educational Leadership*, 68(3), 60-64.
- Gándara, P., & Escamilla, K. (2017). *Bilingual education in the United States*. In García, O., & Lin, A. M. (Eds). *Bilingual and multilingual education*, 12, (pp. 439-452.) Springer, New York.
- García, O. (2009a). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322-326.
- García, O., & Kleifgen, J. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English Language Learners*. New York, NY: Teachers College Press.
- García, O., Flores, N., & Woodley, H. (2012). *Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies*. In A. Yiakoumetti (ed.), *Harnessing linguistic variation to improve education*, pp. 45-75. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- García, O., & Lin, A. M. (2017). *Extending understandings of bilingual and multilingual education*. In García, O., Lin, A.M., & May, S. (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 1-20). New York, NY: Springer.
- García, O., & Torres-Guevara, R. (2010). 11 *Monoglossic Ideologies and Language Policies in the Education of US Latinas/os*. In Murillo Jr, E. G., Villenas, S., Muñoz, J. S., Galván, R. T., Machado-Casas, M., & Martínez, C. (Eds.). *Handbook of Latinos and education: Theory, research, and practice*. pp. 182-195. New York, NY: Routledge.



Gencat (2007). *Pla per a la llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural*. Departament d'Ensenyament. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Retrieved from http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0055/7192e6a8-1bb3-4030-b7f8-562ecd7ff933/annex1_aules_nov_09.pdf

Gencat (2015). *La Lengua en la escuela catalana: un modelo de éxito*. Cataluña. Departament d'Ensenyament. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Retrieved from <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/llengua-catalana-model-exit/llengua-escola-catalana-model-exit-CAST.pdf>

Gencat (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Departament d'Ensenyament. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Retrieved from <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>

Genesee, F. & Fortune, T. (2014). Bilingual education and at-risk students. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 165-180.

Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., & Ríos-Rojas, A. (2013). Different systems, similar results: Youth of immigrant origin at school in California and Catalonia. In Alba, R. & Holdaway, J. (2013) *The children of immigrants at school: A comparative look at integration in the United States and Western Europe*, NY: New York University Press. p. 84-119.

Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485-505.

Huguet, À., Lasagabaster, D., & Vila, I. (2008). Bilingual education in Spain: present realities and future challenges. *Encyclopedia of language and education*, 5, 225-235.

Idescat (2021a) *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2003-2018. Població segons llengua d'identificació i grups d'edat*. Institut d'estadística de Catalunya. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Retrieved from: <https://www.idescat.cat/pub/?id=eulp&n=3488>

Idescat (2021b) *Alumnes estrangers. Per lloc de procedència. Comarques i Aran, àmbits i províncies*. Institut d'estadística de Catalunya. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Retrieved from:

<https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=749>



- Jackson, R. H., Castillo, E., & Castillo, E. D. (1995). *Indians, Franciscans, and Spanish colonization: the impact of the mission system on California Indians*. UNM Press.
- Jakubowski, M., Hippe, R., & Araújo, L. (2018). *Regional inequalities in PISA. The case of Italy and Spain*. JRC Technical reports. Brussels. European Commission.
- Jensen, B. & Thompson, G. A. (2020). Equity in teaching academic language—an interdisciplinary approach. *Theory into Practice*, 59(1), 1-7.
- Jones, M. G., & Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.
- Kucsera, J.V., Siegel-Hawley, G. & Orfield, G. (2015). Are We Segregated and Satisfied? Segregation and Inequality in Southern California Schools. *Urban Education*, 50(5), 535-571.
- Lantolf, J. (2009). Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. *Language Teaching*, 42(3), 355-368.
- LEC (2009) Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya Generalitat de Catalunya. Barcelona. Departament d'ensenyament. Retrieved from <http://www.gencat.cat/diari/5422/09190005.htm>
- LGE (1970) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- LOE (2006) Ley 2/2006, de 3 de mayo, Orgánica de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España. Retrieved from <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- LOGSE (1990) Ley 1/1990, de 4 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España. Retrieved from <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Leeman, J. (2018). It's all about English: The interplay of monolingual ideologies, language policies and the US Census Bureau's statistics on multilingualism. *The International Journal of the Sociology of Language*, 252, 21-43.
- Lupini, W. H., & Zirkel, P. A. (2003). An outcomes analysis of education litigation. *Educational Policy*, 17(2), 257-279.



- McAndrew, M. (2013). *Fragile Majorities and Education: Belgium, Catalonia, Northern Ireland, and Quebec*. Kingston: McGill-Queen's Press-MQUP.
- McCann, A. (2019) "Most and Least Diverse States in America." Wallethub. <https://wallethub.com/edu/most-least-diverse-states-inamerica/38262/>
- McNelly, C. A. (2015). Language Learning Policy through the Lens of Language as a Problem, as a Right, and as a Resource. *NABE Journal of Research and Practice*, 6(1), 5-26.
- Marian, V., Shook, A., & Schroeder, S. R. (2013). Bilingual two-way immersion programs benefit academic achievement. *Bilingual research journal*, 36(2), 167-186.
- Miley, T. J., & Garvía, R. (2019). Conflict in Catalonia: A sociological approximation. *Genealogy*, 3(4), 56.
- Miller, H., & Miller, K. (1996). Language policy and identity: The case of Catalonia. *International Studies in Sociology of Education*, 6(1), 113-128.
- Nunan, D., & Choi, J. (Eds.). (2010). *Language and culture: Reflective narratives and the emergence of identity*. Oxfordshire, UK: Routledge.
- Ollé, F. G. (2009). *Actitudes lingüísticas de los reyes de Aragón*. In Lagüens Gracia, V. L. (Eds) (2009). *Colectánea de estudios en memoria de Tomás Buesa Oliver*. Baxar para subir. Zaragoza, España. CSIC Fernando el Católico. Retrieved from <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2976>
- Orriols, L., & Cordero, G. (2016). The breakdown of the Spanish two-party system: the upsurge of Podemos and Ciudadanos in the 2015 general election. *South European Society and Politics*, 21(4), 469-492.
- Ovando, C. J. (2003). Bilingual education in the United States: Historical development and current issues. *Bilingual research journal*, 27(1), 1-24.
- PPIC (2019). *Immigrants in California*. Public Policy Institute of California. San Francisco. Retrieved from <https://www.ppic.org/publication/immigrants-in-california/#:~:text=California%20has%20more%20immigrants%20than,the%20rest%20of%20the%20country.>



- Ravitch, D. (2016). *The life and death of the great American school system. How testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Rodríguez Teruel, J., & Barrio, A. (2016). Going national: ciudadanos from Catalonia to Spain. *South European Society and Politics*, 21(4), 587-607.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied psycholinguistics*, 21(1), 23-44.
- Schmidt, R. S. (2000). *Language policies and identity politics in the United States*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Schwartz, M., Shaul, Y. (2013). Narrative Development among Language-minority Children: The Role of Bilingual Versus Monolingual Preschool Education. *Language, Culture and Curriculum*, 26, 36–51.
- Sobrer, J. M. (2008). Medievalist survivals in modern Catalan literature. *Comparative Literature*, 60(1), 96-106.
- Soler-Carbonell, J., Gallego-Balsà, L., & Corona, V. (2016). Language and education issues in global Catalonia. Questions and debates across scales of time and space. *Language, Culture and Curriculum*. 1-5
- Starr, K. (2007). *California: A history* (Vol. 23). NY: Random House Digital, Inc.
- Strubell, M., Barrachina, L. A., & Pascual, E. S. (2012). *Resultados del modelo lingüístico escolar de Cataluña. La evidencia empírica*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Tillman, L. C. (2004). (Un) intended consequences? The impact of the Brown v. Board of Education decision on the employment status of Black educators. *Education and urban society*, 36(3), 280-303.
- Trueta, M. S., Barrachina, L. A., & Pascual, E. S. (2012). *Resultados del modelo lingüístico escolar de Cataluña. La evidencia empírica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- US Census (2021). California Quick Facts. Retrieved from <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/CA/RHI125218>
- Wiese, A. M., & Garcia, E. E. (1998). The Bilingual Education Act: Language minority students and equal educational opportunity. *Bilingual Research Journal*, 22(1), 1-18.



- Wiley, T., & Garcia, O. (2016). Language policy in language education: Legacies, consequences, and possibilities. *The Modern Language Journal*, 100(51), 48–63.
- Witt, D. (1998). *Evolution of important events in California bilingual education policy*. Stanford University. Retrieved from <https://web.stanford.edu/~hakuta/www/policy/ELL/timeline.html>
- Zirkel, P. A., & Richardson, S. N. (1989). The "Explosion" in Education Litigation. *West's Education Law Reporter*, 53(3), 767-91. Retrieved from <https://web.stanford.edu/~hakuta/www/policy/ELL/timeline.html>
- Zygmunt, E., Cipollone, K., Tancock, S., Clausen, J., Clark, P. y Mucherah, W. (2018). Loving out loud: Community mentors, teacher candidates, and transformational learning through a pedagogy of care and connection. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 127-139.



11. Article 2: Teaching Social Studies in Spanish in Dual Immersion Middle Schools: A Biliterate Approach to History

Introducció a la versió *postprint* de l'article

El segon article d'aquest compendi fa una anàlisi de la instrucció de continguts en una segona llengua, en aquest cas l'ensenyament de les ciències socials en un programa d'immersió dual a Califòrnia a secundària. De la revisió de les pràctiques pedagògiques específiques en què s'integren llengua i contingut, se n'extreu una visió dels beneficis i els reptes d'aquest tipus de programes d'enriquiment. Aquest manuscrit exposa la necessitat d'una col·laboració estreta entre els mestres de la llengua objectiu i del contingut implicats en la instrucció, si es vol crear una instrucció de qualitat. Finalment, es dedica un apartat específic a les implicacions en la formació de mestres bilingües i es presenta un model de col·laboració docent que es basa en cinc estadis circulars: la planificació col·laborativa, pràctiques pedagògiques explícites i compartides, una avaluació integral, retroalimentació interdisciplinària i cogència. Aquest model garantiria una aproximació més equitativa a la instrucció bilingüe.

Article 2: Publicat a la revista *Cogent Education*.

SJR (2017): Font d'impacte: 0,221. Quartil: Q3 Education (Rànquing 804 / 1024). SCOPUS (2019): Font d'impacte: 1,2. Quartil: Q3 Education (Rànquing 635/1254). Índex H: 11.

Referència bibliogràfica: Rodríguez-Valls, F., Solsona-Puig, J. i Capdevila-Gutiérrez, M. | John W. Schwieter (Reviewing Editor) (2017). Teaching social studies in Spanish in dual immersion middle schools: A biliterate approach to history, *Cogent Education*, 4:1. 1-12. Recuperat a <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1326202>

DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1326202>



Rodríguez-Valls et al., *Cogent Education* (2017), 4: 1326202
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1326202>



Received: 28 March 2017
Accepted: 26 April 2017
Published: 11 May 2017

*Corresponding author: Fernando Rodríguez-Valls, Secondary Education Department, College of Education, California State University, Fullerton, CA, USA
E-mail: frdriguez-valls@fullerton.edu

Reviewing editor:
John W. Schwieter, Wilfrid Laurier University, Canada

Additional information is available at the end of the article

CURRICULUM & TEACHING STUDIES | RESEARCH ARTICLE

Teaching social studies in Spanish in dual immersion middle schools: A biliterate approach to history

Fernando Rodríguez-Valls^{1*}, Jordi Solsona-Puig² and María Capdevila-Gutiérrez³

Abstract: As many K-6 students enrolled in dual language and bilingual programs enter middle and subsequently high schools that implement similar programs, content area teachers in Spanish face a twofold challenge: to remain aligned with the classroom discourse utilized in Spanish Language Arts (SLAs) and to implement effective strategies while teaching content in the target language. A cohesive language and content program provides students with the opportunity to obtain deep and critical understanding of the content area and to acquire and maintain high levels of biliteracy. To accomplish both, teachers must have the adequate language skills to create, scaffold, and assess the students' language development in Spanish. Here, we propose a collaborative model where teachers across subject areas—Social Studies and SLAs—work together identifying common assignments, strategies, and skills. This process could help students increase their discernment of how knowledge is assembled within the subject area of history as well as their capability to use the target language when deconstructing primary and secondary sources. The foretold outcome would be to ensure students could read their world and their words with biliterate, historical, and critical eyes.

ABOUT THE AUTHORS

Fernando Rodríguez-Valls, Jordi Solsona-Puig, and María Capdevila-Gutiérrez's work focuses on equitable instructional practices for dual immersion students as well as on the linguistic and sociocultural factors affecting their academic achievement, educational continuity, and school engagement. Their pragmatic inquiry underlines the significance of designing and implementing methodologies in which the teaching and learning of language occurs through both explicit language instruction as well as an integrated component of content instruction. These two ideas guide their research and teaching in compulsory education settings and in Teacher Preparation programs. The main outcome of their practices is a bicultural and biliterate individual—a teacher and/or a student—who has the knowledge, awareness, and commitment to read the worlds and the words with critical and thoughtful eyes.

PUBLIC INTEREST STATEMENT

Acquiring high levels of biliteracy skills calls for interdisciplinary methodologies in which Language teachers work in unison with Subject Area teachers (social studies, mathematics, and science). This article describes the strategic and intentional curriculum designed by a Spanish Language Arts teacher and a Social Studies teacher in a middle school dual immersion program. The core of their curriculum provides a cohesive, well-articulated, and continuous support to students who are learning content knowledge in the target language, Spanish. Collaborative models such as the one depicted here may be utilized in secondary dual immersion programs as well as in any school setting where teachers are willing to develop a shared commitment: biliteracy and quality learning for all students. Through interdisciplinary lesson planning, teachers not only increase student achievement in all areas, but also model essential collaborative practices which students require in order to become conscientious, holistic, participatory, and global citizens.



© 2017 The Author(s). This open access article is distributed under a Creative Commons Attribution (CC-BY) 4.0 license.

Figura A. Portada de l'article publicat a *Cogent Education*.



Abstract

As many K-6 students enrolled in dual language and bilingual programs enter middle and subsequently high schools that implement similar programs, content area teachers in Spanish face a twofold challenge: to remain aligned with the classroom discourse utilized in Spanish Language Arts and to implement effective strategies while teaching content in the target language. A cohesive language and content program provides students with the opportunity to obtain deep and critical understanding of the content area and to acquire and maintain high levels of biliteracy. To accomplish both, teachers must have the adequate language skills to create, scaffold and assess the students' language development in Spanish. Here, we propose a collaborative model where teachers across subject areas – Social Studies and Spanish Language Arts – work together identifying common assignments, strategies and skills. This process could help students increase their discernment of how knowledge is assembled within the subject area of history as well as their capability to use the target language when deconstructing primary and secondary sources. The foretold outcome would be to ensure students could read their world and their words with biliterate, historical and critical eyes.

Key words: biliteracy; classroom discourse; collaboration; language development; historical eyes; content-based language instruction.



Introduction

Language and content are connected in K-6 dual immersion (DI) and bilingual classrooms. Teachers in elementary grades facilitate dialogues with their students in both Spanish Language Arts and the subject areas: mathematics, social studies, science, physical education, and art. Moreover, teachers are fully cognizant of how students are progressing in terms of the language development in Spanish as well as how their growth in Spanish language proficiency supports and enhances the deeper understanding and a more independent use of the language as a thinking and inquiry tool (Zwiers & Crawford, 2011; Vasquez, 2016). In this setting, students are exposed to a *constant* classroom discourse because the same person teaches both Spanish and in Spanish (Alanís & Rodríguez, 2008). The classroom discourse is coherent and adheres to one person/teacher, who walks the students through the contextual features. Gibbons (2015) illustrates such features in the work by Hallyday and Hasan (1987): the *field*, as when the same teacher goes over the concept of synonyms and analyzes the causes of the Mexican-American war in the 1800s; *the tenor*, both the speaker and listeners are the same across registers and language domains; and *the mode*, students and teachers listen to each other, for example, in a discussion on stereotypes or read together the chapter “*Niños y niñas* [Boys and Girls]” from *La Casa en Mango Street* [The House on Mango Street] by Sandra Cisneros (1984).

In contrast, when students enter middle and high schools that are implementing dual-immersion programs, the classroom discourse in the target language is somehow fragmented, as their SLA teacher is, oftentimes, different from the one teaching other subject areas in Spanish. This fragmentation in the classroom discourse may impact the acquisition of the target language, Spanish. Corcoran and Silander (2009) depict this fragmentation in middle and high schools where “Most teachers spend each day independently teaching topics in one content area ... Work outside the classroom is also highly departmentalized, with teachers organized into departments by their subject matter specialty” (p. 160). Furthermore, as Rodríguez-Valls et al. (2012) explain, the curriculum in middle and high school sometimes “*fences* the voices of ... [biliterate] students within the areas comprised in the Language Arts curricula ... thus limiting solely to Language Arts classes the space where students can refine and enhance their language” (p. 98).

This constraint in opportunities for students to increase their language skills limits the possibility of acquiring language beyond the Language Arts instruction. If we take, as an example, one of the Common Core Standards in Reading for Literacy in History Social Studies grades 6-12 (2013) “Determine the meaning of words and phrases as they are used in a text, including vocabulary specific to domains related to history/social studies” (p. 81) and its translation to Spanish in the Common Core Standards en Español “*Determinan el significado de palabras y frases utilizadas en un texto incluyendo vocabulario específico de las materias relacionadas con la historia y los estudios*



sociales”¹², we see the importance of designing an alignment between the Spanish Language Arts instruction and the language instruction occurring when teaching Social Studies in Spanish.

In aligning the DI subject matters, the selection of quality sources likewise presents challenges. One rare example of a bilingual primary source found in the Library of Congress can help suggest the controversies of historical sources regarding language use. The Article I of Treaty of Guadalupe Hidalgo (1848) reads as follows: “*Habrà paz firme y universal entre la República Mexicana y los Estados Unidos de América, y entre sus respectivos países, territorios, ciudades, villas y pueblos sin excepción de lugares y personas* [There shall be firm and universal peace between the United States of America and the Mexican Republic, and between their respective countries, territories, cities, towns, and people, without exception of places or persons]”¹³. In this case, DI students would better analyze the text in Spanish. However, the English version may provide the students with some tips to interpret the text by comparison. Using the same primary source, when reading and analyzing the Article IV in Spanish “*Todos los prisioneros de guerra tomados mar ó tierra por ambas partes se restituirán á la mayor brevedad posible despues del cange de las ratificaciones del presente tratado* [All prisoners of war taken on either side on land or on sea shall be restored as soon as practicable after the exchange of ratifications of this treaty]”¹⁴, students would continue to analyze the text in Spanish, if both teachers – SLA and Social Studies – draw from each other’s instruction in vocabulary expressions such as “*á la mayor brevedad* [as soon as practicable],” etymology and linguistic borrowings such as “*cange* [exchange]”, and grammatical differences and historical variations of language, that cannot be noted through reading the English version. Additionally, having the two versions available may help in expanding the meaning of concepts in both languages, providing a holistic approach to historical events from two different cultures.

This alignment is framed with Levesque’s (2009) idea on educating the new generations of students who are capable of developing historical thinking. As she states, students who are equipped “with ‘the rules of the game’... can make sense of the conflicting views of history they encounter in and outside the classrooms” (p. 20). In developing this understanding of ‘the rules of the game’, students in dual language middle and high school could better understand the role English and Spanish have when narrating history in each one of the languages. Speaking, writing, reading and listening

¹² Common Core Standards en Español:

https://commoncore-espanol.sdcoe.net/Portals/commoncore-espanol/Documents/NA_ELA_SPAN_6-12.pdf

¹³ Library of congress.

<http://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=llsl&fileName=009/llsl009.db&recNum=975>

¹⁴ Library of congress.

<http://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=llsl&fileName=009/llsl009.db&recNum=978>



about history in Spanish as compared and contrasted to when they might have heard the same historical events in English creates a new value when acquiring Spanish literacy and historical literacy in Spanish (Cassany, 2010; López Bonilla, 2013). Within this context the Spanish Language, as Berthoff explains in the introduction of Freire & Macedo's (1987) book *Reading the Word and the World*, "assures the power of envisagement: because we [teachers and students] can name the world and thus hold it in mind, we [teachers and students] can reflect on its [Spanish] meaning and imagine a changed [biliterate] world" (p. xv).

In the following sections, we will examine the language demands needed when teaching Social Studies in Spanish, a framework designed to fulfill these language demands to the maximum, an effective interdisciplinary model to implement in Dual Immersion programs, and the implications drawn in terms of rethinking how bilingual authorization programs for single-subject candidates are designed in California. We will conclude with some recommendations that might ignite new bodies of research on all the aforesaid areas and ideally a revised understanding of what a highly qualified biliterate/bicultural teacher entails in the bloom of a multilingual and inclusive 21st century.

Language Demands when Teaching and Learning History in Spanish

The features the history teacher must bring in order to create a successful DI program are many and hard to find in just one person (Cammarata & Tedick, 2012; Emery, 2016). To begin with, this ideal teacher must be a target language role model with proficiency in both oral and written language, or in Lindholm-Leary's words (2005) a "native or native-like ability." This person needs to master not only subject matter, but also the academic language associated with the content class. The teacher needs to be comfortable using target language tier two words during instruction and be knowledgeable of the tier three words required by the field of expertise. According to Calderon and Minaya-Rowe (2011), tier two includes: vocabulary words that have different meanings across academic content areas, transition words, idioms and phrasal clusters among others. Tier three vocabulary words are low frequency and academic content specific.

The teacher must combine linguistic proficiency, academic language knowledge, content mastery, and language and content teaching expertise. These features describe a holistic teacher that is at the same time a linguistic model, a facilitator for content acquisition, and a provider of opportunities for appropriate language production. Finding all these features in one person has proven to be one of the major challenges DI administrators and school districts face (Lindholm-Leary, 2005; Emery, 2016).

The history student in a DI class needs also to meet certain expectations that, in combination with those of the holistic teacher described above, lead towards effective teaching and learning, and excellence both in language and subject matter. A middle school DI student, having been in a DI



program for 6 years, approaches a content class as a goal in itself, and uses language, Spanish, as the tool to reach that goal. Spanish mastery is essential at various levels, but there are some crucial aspects in which a DI student needs to show proficiency in order to demonstrate readiness for the history DI class. Below, we will discuss the lexical, grammatical, and literary skills that middle school DI students need in order to continue improving academically and linguistically – and how the history teacher helps develop those skills.

In regard to vocabulary and academic language, students need an appropriate command in understanding and production of the academic language that pertains to the social studies class, both in terms of tier two and tier three words (Calderon, 2007). One of the language demands depends on the need to use the content vocabulary taught by the history teacher each year, but over a growing foundation of good understanding and usage of tier three vocabulary in the target language. Often times, due to the reduced amount of time students spend speaking the target language at school, they come to the content class with a considerably higher ability to understand oral and written language than their ability to produce it orally (Páez, Tabors & López, 2007).

In this sense, the demand to produce academic language that is both age and level appropriate, as well as content driven, is a challenge which both the Spanish Language Arts (SLA) teacher as well as the history class teacher help support and scaffold. Students may acquire increasingly complex and more academic words in both classes by means of linguistic transfer, metalinguistic observation and discussion. For instance, students may make sense of cognates like *analizar*[analyze], *sobrestimar*[overestimate], *sintetizar*[synthesize], *contextualizar*[contextualize]. In turn, the SLA and history teachers use this need to scaffold and support history vocabulary as a way to contextualize teaching and learning and make meaningful connections among disciplines. These linguistic connections and lexical transfers, that are used mostly instrumentally, become in the mind of the student more meaningful, useful, and academically profitable as they benefit learning in various classes and disciplines (Zwiers, 2014).

Regarding vocabulary teaching, learning, and use, there are also some challenges both teachers and students face. One of the main challenges is probably the difficult transferability of some tier two vocabulary. This is especially the case when the history teacher must have students learn certain concepts that do not necessarily exist in the other language or that lack the cultural weight or transferability in the target language. The history teacher needs to help students understand both concept and word, using the target language only. Let's use "checks and balances" as an example of this. Translated into Spanish by various sources as "*controles y contrapesos*" or "*frenos y cortapisas*", this important tier two concept may sound decontextualized and empty of meaning when translated into Spanish. DI students may know the meaning, or various meanings, of each separate word in the



concept, but both Spanish words in combination, can hardly express the historical, political, and cultural importance “checks and balances” entails. In this sense, the history teacher becomes both a linguistic and historical decoder for the DI students.

Another language demand student face in the content specific history class is in regard to reading, reading comprehension, and textual analysis. DI students must be able to read texts making meaning of vocabulary that is specific to history, but more importantly, they need to look at historic documents and texts with critical eyes (Freire, 1999). They need to be able to decode the various textual layers, tones, voices, perspectives, and intentions within a text. Only through this critical and analytical reading ability will students become active readers, interpreters, and critics of history in the target language. The SLA class and teacher have an important, supportive role in this, since they become the platform and the facilitator that help students learn and practice how to decode texts and interpret their various layers of meaning. In the SLA class, a context in which history is not the objective but the excuse for language learning and textual discussion, the document becomes a tool for practice. In turn, the SLA teacher finds in the text a meaningful example to help students practice decoding these texts as well as learn about various literary devices and textual features in a contextualized manner (Lazar, Edwards, & Thompson McMillon, 2012).

Our last focus of this section delves into the grammatical demands students have in a history class as well as the written ability required. As we mentioned above, the content class must be also a second language class in which students continue to use and practice the linguistic structures learned in SLA. In a similar way, the language conventions used in written language could be put into practice, corrected, discussed, and assessed in both classes. In the writings produced in or for history class, students could continue to look at textual aspects learned in the Spanish Language Arts class, such as structure and organization, transitions, features of textual typology, orthography, and language accuracy and correctness.

An example of how teachers could help DI students meet all those language demands (lexical, literary, and grammatical) would be an activity in which both teachers and students read and analyze excerpts from *Brevíssima relación de la destrucción de las Indias* by Bartolome de las Casas (Casas, 2005). A look at this 16th century narrative provides a meaningful example of how both language and content classes in DI can and must work collaboratively to achieve mutual goals for language and content learning. Through the reading, discussion, and analysis of this text, students would work with history-specific vocabulary and review historical facts learned in the social science class. They would also deepen mastery of SLA standards through the work with a specific textual typology and its structure: the chronicle. In the reading and analysis of this text, they would find a meaningful example from which to learn and discuss literary aspects such as writer’s intention behind the text,



the type of narrator used and why this type is required in a chronicle, the textual tone, and the intended reader for it.

A reading that connects a historical and linguistic understanding of this text would be done through the reflection and discussion of questions such as: What are those adjectives the author is using when describing the natives? What are those adjectives and what impression do they convey about the natives? Why does Bartolomé de las Casas mostly use verbs when describing the Spanish conquerors through their actions? What is his intention behind that choice? How is the text and its language different from a contemporary one in terms of verbal usage? What patterns do you notice in the verbs that are not used nowadays?

These questions would help the students make reflections on language – parts of speech or verbal tense differences – and, at the same time, lead the students towards a greater, deeper understanding of the text and its historical time and context. Questions of this kind would help students connect their linguistic ability with their comprehension of a historical text.

Through this choice of meaningful texts that connect both disciplines, and by means of the use of deeper thinking questioning and highly rigorous analysis of these texts, DI students could grow linguistically and in their ability to read, write and interpret as historians (Janks, Dixon, Ferreira, Granville, & Newfield, 2013). Maybe more important than that, this work and improvement in DI classes is also helping students develop their critical and analytical skills, which are quintessential in their process to becoming successful and independent bilingual citizens and lifelong learners (García & O'Donnell-Allen, 2015).

Teaching History and Developing Materials in Spanish

As seen in the previous sections, challenges and expectations for teachers and students of history in a DI program can be perceived as the ultimate example of Content-Based Instruction (Genesee & Lindholm-Leary, 2013). In middle school, the students learn the second language by using it in a content level subject such as history, becoming an important opportunity for them to use Spanish as a learning tool rather than solely as a learning goal in itself (De Jong, 2008). Critical thinking skills develop rapidly during adolescence, entering the Piaget's last stage of cognitive development by approximately the age of twelve (Huitt & Hummel, 2003). Despite this, previous research has pointed to a generic middle school plunge in achievement (Jerald, 2007; West & Schwerdt, 2012) that also affects DI programs (Gaffney, 1999). Additionally, while the academic demands augment in two languages as students' progress, the amount of instruction time in the target language gradually dwindles in certain models: "The decrease in the amount of instruction in Spanish from 50% in elementary to 30% in the middle school (and to less than 10% in high school) tangibly diminishes the



status of Spanish and limits students' access to Spanish language and literacy development in school" (De Jong & Bearse, 2012, p. 21)."

In this context, the challenge of teaching subject content, history, and developing high-quality instructional materials, integrating language and content instruction, has been a constant in dual immersion (DI) programs, especially in middle and high school (Genesee & Lindholm-Leary, 2013). Certainly, teaching becomes more meaningful with the support of well-designed materials. However, as noted by De Jong & Bearse (2012), one of the concerns when teaching in Spanish DI programs has been the need to go beyond the official curriculum. On the outskirts of curriculum, teachers may have encountered situations in which the "lack of appropriately leveled materials that were aligned with the grade level curriculum made high-quality instruction challenging" (p. 25). Reasonably, developing biliterate students through history requires the exposure to multiple historical texts (Goudvis & Harvey, 2012), both primary and secondary sources. In pursuing the goal of reading like a historian (Reisman, 2012), students are urged to evaluate the author's context, purpose and perspective altogether. According to all aspects aforementioned, the process of teaching and developing historic materials in Spanish unfolds with its specific demands, roadblocks and pathways. This section looks at potential source materials, strategies geared specifically toward dual language instruction, and the question of testing in a DI environment.

When DI programs have reached middle school, they have become a highly demanding academic habitat. Selecting a historic primary source that would be both grade-level adequate and suitable for all students can become a daunting task. Aiming for more demanding texts rather than simpler ones would facilitate the option to work from the source in layers of depth. Most often than not, this situation implies finding sources beyond the beaten path of the official curriculum. There is a myriad of history grade level resources in English. This is not always the case in Spanish; in many instances translating from those English sources into the target language is the only option. Dual immersion teachers would be required to use their translation skills to compensate for the lack of original sources. Another issue might be the use of sources originally written in English –e.g., the Washington's "Farewell Address" or Lincoln's "Gettysburg Address"- in a Spanish DI class. These original sources might lose some of the structural or cultural features when translated; e.g., the mythical initial sentence of the Gettysburg address "Four scores and seven years ago", translated in diverse sources as "*Hace 87 años*" or "*Hace ocho décadas y siete años*", still does not match the powerful message of the original source and the cultural complexities attached.

In addition to selecting appropriate materials, DI teachers must use strategies geared toward interpreting bilingual/bicultural materials. Using a multiple reading strategy, the textual analysis process could start with a simpler breakdown (author, year, location, events, big idea) then go deeper



into the meaning (context, purpose, connections with the present), and even deeper (perspective, bias, connections between events). In doing so, the DI history teacher can design more inclusive lesson plans to better accommodate students' learning needs utilizing scaffolding techniques, prompts or graphic organizers to facilitate the learning process. In balancing academic content and language instruction the question would be what comes first in a Content-Based Instruction (CBI) classroom: language or content? The answer is both.

Integrating language exercises on a daily basis during history instruction time that are embedded in the class content helps to develop language skills in context (Applebee, Adler & Flihan, 2007). For instance, given a set of reading comprehension questions intentionally leaving the verb in infinitive form, students would complete the verb as they answer the exercise. Attention can be paid, also, to verb forms particular to writing about history, as when, for example, one is tracing cause and effect, or when one is suggesting possible alternatives to events. Another daily exercise could be to create a list of vocabulary interferences drawn from the student produced exercises (e.g.: the incorrect use of the word "legacía" mistranslated from *legacy*). In doing so, the students could build up the class's own dictionary of nonexistent or incorrectly used words. This can be done with lists of cognates too.

Another special circumstance involves the frequency with which Roman numerals are used in Spanish historical texts and sources. *The Real Academia de la Lengua Española* (RAE) signals the labeling [*spelling*] of centuries, dynasties and popes or kings seriations with the use of Roman numerals instead of Arabic numbers, e.g., "Siglo XVI", "Dinastía VIII de Egipto", "Papa Clemente IX" or "Rey Enrique VIII de Inglaterra." In finding trouble reading these Roman numerals in different sources, DI students may experience distractions, interruptions or misinterpretations of the historical events depicted. It becomes a prerequisite that students should master the reading of Roman numerals before advancing in the historic content in ~~is~~ Spanish.

Other strategies such as narrow reading (Krashen & Brown, 2007), document-based question essays (DBQ), reading the text in the original English then analyzing it in Spanish, exercises of translation, or composing from historical texts increase the students' ability in the composing process for all languages. The use of images as texts such as political or satirical cartoons, maps, graphic charts, or historical photographs have a powerful effect on the mind of the young learners. In providing the tools to reading an image as a text, and subsequently producing oral or written responses, multiple means of learning are provided to cement the knowledge of a given topic. The approach to this strategy should be structured and scaffolded in different steps (Gómez, Freeman & Freeman, 2005). As first step, the students would practice observation skills to produce an accurate objective description. In the second step, the students would enrich their narrative with the subjective



description of the image: feelings, interpretations, context, and biases. In a third step, students would connect their own experience and the present times with the historical topic.

Testing presents another conundrum in the DI classroom. As a non-written principle for DI teachers, language instruction should be monolithically in the target language, although “this is not to say that language mixing itself is harmful; clearly, the sociolinguistic skill of language mixing or code switching is important in bilingual communities” (Lindholm-Leary, 2005). The same author states that DI students should be assessed in two languages to preserve the quality of instruction. However, district and state benchmarks tests such as the California Assessment of Student Performance and Progress (CAASPP) test have been always delivered in English. In other words, the DI students learn in Spanish and are tested in English. The history teacher, teaching in Spanish, should ensure the delivery of content in the target language while maintaining a watchful and steady eye on the English assessments.

As mentioned above, testing becomes a sort of impossible equilibrium. Sporadically using external language role models, when the main role model is absent, to deliver content or tests in English every now and then becomes a practical option. If instruction is excessively focused on academic language in Spanish, students might be *at-risk* of becoming a non-functional language speaker in daily life (Brisk & Zisselsberger, 2011). This effect is increased when DI students do not interact in the target language outside the class. Establishing discussions in class with daily life experiences that involve the use of daily expressions or vocabulary might be remedial to this particular academic language exacerbation. When assigning writing assignments, one should recommend using first-person voices of the past from various layers of society, depicting historic events from the perspective of what Howard Zinn (2000) calls the *Unsung Heroes*.

Clearly, historical literacy requires specific skills and strategies (Lévesque, 2010) in order to read, write and think critically to run the gamut of historic media: text, image, sound, artifacts. Biliterate students’ ultimate goal is to apply these skills proficiently in both languages. The design of historical materials should consider students’ bilingual proficiency as an advantage rather than interference or a limitation. All in all, the process of designing high-quality materials for a DI content area such as Social Studies helps in balancing the asymmetrical linguistic status between the target language and the mainstream language. In offering high academic content as rigorous as any other in Spanish, we contribute to equalizing the linguistic benefits for all students (De Jong & Howard, 2009).



Collaboration Model

The previous sections presented the language demands and how they are met when teaching history and language in DI programs. We have so far offered a description of requirements, difficulties and teaching strategies both teachers and students face when using historical sources in Spanish in DI programs. A key element of this synergy between the SLA and the history teachers is the collaboration model used to ensure the cohesiveness of both instructional and designed language and content scaffolding. Both teachers must collaborate to ensure the effectiveness of their methodologies. However, the contrary is not uncommon, as Dufour (2004) noted when depicting effective professional learning communities: “Despite compelling evidence indicating that working collaboratively represents best practice, teachers in many schools continue to work in isolation” (p.8).

In an attempt to prevent the fragmentation that may be caused in the students’ language acquisition when they are exposed to various teachers, we need to carefully look both at the challenges as well as benefits of this new DI educational setting. Collaboration, in the form of interdisciplinary approach to language proficiency, may facilitate the instructional practices. Corcoran & Silander (2009) find that “evidence ... suggests that teacher teaming may facilitate changes in instructional strategies and discussions of students’ learning that might lead to improved student outcomes” (p. 162). With multiple teachers working on the development of their biliteracy, DI students receive exposure to various language styles, domains, regional or national accents, vocabulary and jargons. By means of this tight collaboration and articulation across disciplines in middle school, what is a source of fragmented language input becomes a source of linguistic improvement as well as subject matter enrichment.

Designing and implementing language and history interdisciplinary curricula is not new in the literature (Applebee, Adler & Flihan, 2007; Lopez Bonilla, 2013). Hence, we argue that both the history and the SLA teachers must be at the same time language and content teachers. The SLA class establishes the foundations to be transferred, implemented, and practiced in the Spanish Social Studies class. Reflections on language and language use, reading techniques, textual structure, typology and orthography are regularly used and discussed across all the disciplines taught in Spanish (Parodi, 2010). The history class, then, provides for a content-based, highly academic environment to put into practice, develop, and fully acquire language concepts introduced in the SLA class. Through collaboration, practices are implemented horizontally, and language acquisition reinforced daily from various classes.

This horizontal collaboration between DI teachers must be implemented across both classes and in several aspects (figure1):

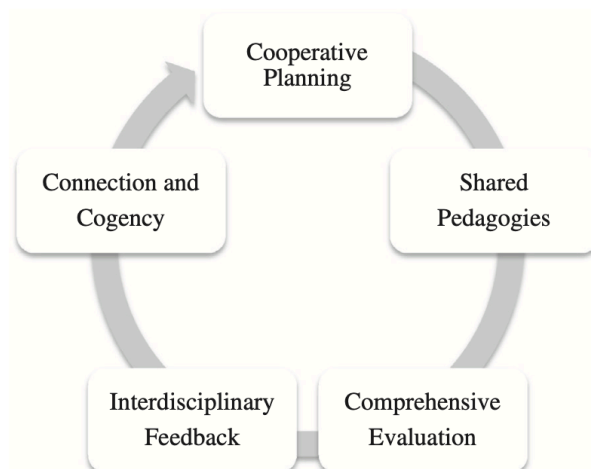


Figure 1. Collaboration model. Horizontal Biliteracy

- Teachers would strongly cooperate in planning.
- Teachers would use common methodologies and strategies
- Teachers would share correction rubrics and keys for written assignments that students understand and recognize as core or DI materials
- Students should receive corrections and comments both on their language use as well as on their content in both classes
- Students would become proficient in both dimensions, and see the importance of them due to the continuity and validity in their DI classes.

This strong collaboration and mutual information provides opportunities to support one another's class and overall student learning. If the SLA teacher is working, for example, in fixing potential language fossilization problems in the use of “Qué” vs. “Cuál” question words, the history teacher could stress the importance of the concepts and support its acquisition by including a choice in the class activities for the day: “¿Qué/Cuál fue la intención de Abraham Lincoln con la Declaración de la Emancipación en 1863? [What was Abraham Lincoln's goal with the 1863 Declaration of Emancipation?].” Through these practices students realize the importance of the concept taught and see how its acquisition benefits their learning, linguistic improvement, and performance in all classes.

In addition, there must also be a strong collaboration in both the discussion of goals and in the strategic monitoring of student progress. Regarding goals, teachers must be aware of the goals each content class has for the specific year. There must also exist a set of common language goals towards which DI teachers work together. If both teachers are aware of the objectives in the other class as well as the common goals for both classes, the outcome in terms of student improvement in biliteracy will be exponential. Lindholm-Leary (2005) states, “Strong planning processes should be in place



that focus on meeting the goals of the program (in dual language, this means promoting the students’ bilingualism, biliteracy, and multicultural competence)” (p. 30). As for the second aspect, monitorization of progress, technology may help with timely visits to the gradebook if grades are placed in an online platform. Furthermore, added to annual state benchmarks, many districts are using their own benchmarks to monitor achievement progress mediated by technology. The use of another external benchmark for linguistic improvement, that is prepared and practiced in both classes, can also serve as a common goal that all DI stakeholders see as a final proof of community work, effort, and achievement. All these sources of data may help in the process of making data-driven decisions and on how to use the student performance data to inform instruction. Schaffhauser (2012) contends that despite the fact of having an abundance of data on student performance, it requires stamina and expertise to assemble the much-needed information. It is evident, though, that these practices entail numerous hours of collaboration between teachers outside of the classroom. Lomas (2014) suggests school leadership and school districts must find ways to provide planning and collaboration hours to teachers implementing these programs. Similarly, DI schools, teachers, and districts must also emphasize the need for continued professional development on DI in a proactive manner.

Implications for Bilingual Authorization/Teaching Credential Programs

In the previous sections, we have outlined a model which could support the language development and content understanding and mastery of DI students. We have claimed that language development calls for a horizontal collaboration between SLA teachers and content area teachers. This collaboration provides a cohesive scaffold for all the students learning history in Spanish. Moreover, the continuity across methodologies raises the language and content academic expectations for DI students. Learning history, or any other subject, in Spanish should have the same rigor as that in English-Only classrooms. The latter poses key questions when rethinking how teacher preparation programs should support the new generations of highly qualified biliterate and bicultural teachers.

Currently, in California, the requirements for any credentialed teacher or teacher candidate who wants to add the *bilingual authorization* are as follows: a) pass a test demonstrating language proficiency in four areas – use of language, reading, listening comprehension, oral and written expression, b) pass a methods course, and c) pass a culture class. Though these requirements provide a solid foundation for teachers working in dual immersion classrooms, we underline the importance of equipping bilingual teachers with the pedagogy and the tools to work as a team with their colleagues from other subjects. Moreover, the design of preparation programs and professional development for DI teachers should focus on a biliterate approach that considers the interconnection between content and language instruction as something not only necessary, but also vital. Otherwise,



as Cammarata and Tedick (2012) stress, “preparation programs (PD) do not help immersion teachers understand the critical connection between language and content, and thus do not help them develop that sense of awakening regarding the interdependence between language and content” (p. 263).

We are concerned that if SLA teachers work in isolation from content area teachers teaching in Spanish, DI students will become stagnant in their language development, and thus their potential for becoming fully biliterate would be at risk. Furthermore, if language development is confined within the SLA classroom, DI students could become Long Term Spanish Learners, which could negatively impact the benefits of Dual Language Instruction (Ramirez, Perez, Valdez & Hall, 2009; Endos, Genesse, Savage & Haigh, 2010).

Hence, we identify four areas where further research is needed to better understand the challenges and opportunities for growth embedded in Dual Immersion programs. The first area is teacher preparation of bilingual teachers. Universities, school districts and county offices must work in conjunction to stream a pathway that would secure the quality and thoughtfulness of DI programs. Secondly, universities, school districts and county offices must outline the key traits a school administrator working in a DI school must possess in order to become both a leader and a coach. Thirdly, scholars must commit to write and publish their research in languages other than English. There is somehow a fallacy behind the idea of requiring bilingual authorization candidates to become fully biliterate, yet faculty narrows their work in monolingual expressions. Lastly – perhaps most importantly – currently one of the biggest challenges in higher education is to ensure all the courses required for the bilingual authorization programs are taught in the target language by faculty members who have high levels of language proficiency in all the aforesaid areas. Moreover, all the work – written assignments, presentations, and lesson plans, program evaluations – bilingual authorization candidates produce should be in the target language.

If we are invested in creating a truthful multilingual education system, all languages used and taught in the classroom must have the same status. As Mougeon, Nadaski & Rehner (2010) explain, there is big difference between the concept of bilingualism and biliteracy. Bilingualism may produce the traits of speaking and listening, which Cummins (1979) categorizes as Basic Interpersonal Communication Skills (BICS). However, biliteracy must sustain the Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) of DI students, and so involves the teaching and learning of Spanish both in the SLA class and in the content area classes taught in Spanish. Both components are needed; hence we would like to ensure that all the agencies supporting, promoting, valuing and reinforcing biliteracy see the need to teach language across content areas. The ultimate goal must be to create spaces where students can read the words and the worlds with biliterate and critical eyes. These students will have the tools to make personal decisions and to participate in civic cultural affairs and economic



productivity with the understanding that a biliterate community is the underpinning of an inclusive and global society.

References

- Alanís, I., & Rodríguez, M. A. (2008). Sustaining a dual language immersion program: Features of success. *Journal of Latinos and Education*, 7(4), 305-319.
- Applebee, A. N., Adler, M., & Flihan, S. (2007). Interdisciplinary curricula in middle and high school classrooms: Case studies of approaches to curriculum and instruction. *American Educational Research Journal*, 44(4), 1002-1039.
- Author 1, et.al (2012).
- Berthoff, A. E. (1987). Foreword. In P. Freire & D. Macedo, (Eds.) *Reading the word and the world* (pp. xi-xxiii). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Bearse, C., & de Jong, E. J. (2008). Cultural and linguistic investment: Adolescents in a secondary two-way immersion program. *Equity & Excellence in Education*, 41(3), 325-340.
- Brisk, M. E., & Zisselsberger, M. (2011). We've let them in on a secret: Using SFL theory to improve the teaching of writing to bilingual learners. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher education* (pp. 111-126). New York, NY: Routledge.
- Calderon, M. E. (2007). *Teaching reading to English learners, grades 6-12: A framework for improving achievement in content areas*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Calderon, M. E., & Minaya-Rowe, L. (2011). *Preventing long-term ELs: Transforming schools to meet core standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Casas, B. D. L. (2005). *Brevíssima relación de la destrucción de Las Indias*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Edaf.
- Cassany, D. (2010). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura: Universidad de Concepción, Chile. Retrieved from: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cisneros, S. (1994). *La casa en mango street*. New York, NY: Vintage Español.
- Cobb, B., Vega, D., & Kronauge, C. (2009). Effects of an elementary dual language immersion school program on junior high school achievement. In D. L. Hough (Ed.), *Middle grades research: Exemplary studies linking theory to practice* (pp. 1-20). Charlotte, NC: Information Age Publishing.



- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 1-20.
- Corcoran, T., & Silander, M. (2009). Instruction in high schools: The evidence and the challenge. *The Future of Children*, 19(1), 157-183.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- De Jong, E. J., & Bearse, C. I. (2012). 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.
- De Jong, E., & Barko-Alva, K. (2015). Mainstream Teachers in Two-Way Immersion Programs: Becoming Content and Language Teachers. In Y. Freeman & D. E. Freeman (Eds.), *Research on Preparing Inservice Teachers to Work Effectively with Emergent Bilinguals* (pp. 107-126). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- DuFour, R. (2004). Schools as Learning Communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Endos, C., Genesse, F., Savage, R., & Haigh, C. (2010). Individual differences in second language outcomes. *International Journal of Bilingualism*, 15(1), 3-25.
- Emery, M. C. (2016). *The unprecedented growth of dual language immersion programs: What leaders need to know* (Doctoral dissertation, San Diego State University).
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D. F., México: Editorial Siglo XXI.
- Gaffney, K. S. (1999). Is immersion education appropriate for all students? *The Bridge: ACIE Newsletter*. February 1999.
- García, A., & O'Donnell-Allen, C. (2015). *Pose, wobble, flow: A culturally proactive approach to literacy instruction*. New York, NY: Teachers College Press.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 3-33.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English Learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gómez, L., Freeman, D. & Freeman, Y. (2005). Dual language instruction: A promising 50-50 model. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 145-164.
- Goudvis, A., & Harvey, S. (2012). Teaching for historical literacy. *Reading*, 69(6).
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria, Australia: Deakin University Press.



- Haynes, J. (2007). *Getting started with English language learners: How educators can meet the challenge*. Alexandria, VA: ASCD.
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational psychology interactive*, 3(2), 1-5.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S. & Newfield, D. (2013). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. New York, NY: Routledge.
- Jong, E. D., & Howard, E. (2009). Integration in two-way immersion education: Equalising linguistic benefits for all students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 81-99.
- Krashen, S., & Brown, C. L. (2007). What is academic language proficiency. *STETS Language & Communication Review*, 6(1), 1-5.
- Lazar, A. M., Edwards, P. A. & Thompson McMillon, G. (2012). *Bridging literacy and equity: The essential guide to social equity teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lévesque, S. (2009). *Thinking historically: Educating students for the 21st century*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2010). On historical literacy: Learning to think like historians. *Canadian Issues*, 42-46.
- Library of Congress. (LOC) (2017). The Guadalupe Hidalgo Treaty. Page 922. Retrieved from: <http://memory.loc.gov/cgibin/ampage?collId=llsl&fileName=009/llsl009.db&recNum=975>
- Library of Congress. (LOC) (2017). The Guadalupe Hidalgo Treaty. Page 925 Retrieved from: <http://memory.loc.gov/cgibin/ampage?collId=llsl&fileName=009/llsl009.db&recNum=978>
- Library of Congress. (LOC) (2017). The Gettysburg address. Retrieved from: <https://www.loc.gov/exhibits/gettysburg-address/ext/trans-nicolay-copy.html>
- Lindholm-Leary, K. J. (2005). Review of research and best practices on effective features of dual language education programs. *Center for Applied Linguistics*, 35. Retrieved from http://www.lindholm-leary.com/resources/review_research.pdf
- Lomas, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 9-17). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- López Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57), 383-412.
- Mougeon, R., Ndaski, T., & Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Clevedon, England: Multilingual Matters, Ltd.



- National Governors Association and Council of Chief State School Officers. (2010). Common Core State Standards for Mathematics. Common Core State Standards. Washington, DC: NGA Center and CCSSO. Retrieved from: <http://www.corestandards.org>
- Páez, M. M., Tabors, P. O. & López, L. M. (2007). Dual language and literacy development of Spanish-speaking preschool children. *Journal of Applied Development Psychology*, 28(2), 85-102.
- Parodi, G. (2010). (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago, Chile: Editorial Planeta Chilena, S.A.
- RAE. Real Academia Española. (2016). Diccionario de la lengua española. Retrieved from: <http://www.rae.es>
- Ramirez, M., Perez, M., Valdez, G., & Hall, B. (2009). Assessing long-term effects of an experimental bilingual-multicultural programme: Implications for drop-out prevention, multicultural development and immigration policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 47-59.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Schaffhauser, D. (2012). Closing the Gap: There is a veritable chasm between the shiploads of data collected on student performance and the teachers who could use that data to make instructional decisions: How do districts bridge that divide? *The Journal (Technological Horizons In Education)*, 39(9), 10.
- Vasquez, V. M. (2016). *Critical literacy across the K-6 curriculum*. New York, NY: Routledge.
- West, M., & Schwerdt, G. (2012). The middle school plunge. *Education Next Review*. 12(2), 62-68.
- Zinn, H. (2000). Unsung Heroes. *The Progressive*, 64(6), 16. Retrieved from: <http://howardzinn.org/unsung-heroes/>
- Zwiers, J., & Crawford, M. (2011). *Academic conversations: Classroom talk that fosters critical thinking and content understandings*. Portland, ME: Stenhouse.



12. Article 3: La Inclusividad Lingüística en la Educación Multilingüe de California: Coexistencia de las Variedades y Registros de Lengua para Enriquecer el Aula de Inmersión Dual

Introducció a la versió *postprint* de l'article

El tercer article revisa el concepte d'inclusivitat quant a les diferents varietats i registres lingüístics utilitzats a les aules d'immersió dual a Califòrnia, especialment en els programes que usen el castellà (referit com a espanyol en la majoria de la literatura anglesa) com a llengua objectiu. En aquests casos, els estudiants aporten una multitud de varietats i registres de la llengua, la qual cosa hauria de ser una riquesa, però moltes vegades es percep com un dèficit del que hauria de ser la inexistent "llengua perfecta". L'anàlisi de les diferents connotacions de les varietats lingüístiques dels estudiants d'immersió dual permet connectar-ne les repercussions identitàries i transnacionals, ja que, com se sap, la instrucció lingüística afecta la construcció de la identitat dels parlants. Un dels resultats obtinguts és l'evidència que la diferent consideració del prestigi de la llengua majoritària i minoritària afecta la manera com els seus aprenents evolucionen en el seu aprenentatge i usos lingüístics. En l'últim apartat es fa tot un seguit de recomanacions per traslladar a la formació de mestres bilingües, amb un al·legat final pel canvi de prejudicis i biaixos a l'entorn de certes variants i registres dels idiomes.

Article 3: Publicat a la revista *Educación y Educadores*.

Font d'impacte: CARHUS+. Categoria: D. Font d'impacte SCIELO. Índex d'impacte: 0,359

Referència bibliogràfica: Solsona-Puig, J., Capdevila-Gutiérrez, M. i Rodríguez-Valls, F. (2018). La inclusividad lingüística en la educación multilingüe de California: coexistencia de las variedades y registros de lengua para enriquecer el aula de inmersión dual. *Educación y Educadores*, 21(2), 219-236. Recuperat a <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8647>

DOI: <http://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.3>



La inclusividad lingüística en la educación multilingüe de California: coexistencia de las variedades y registros de lengua para enriquecer el aula de inmersión dual

Jordi Solsona-Puig

orcid.org/0000-0001-5522-3189
Pepperdine University, Estados Unidos de América.
jordi.solsona-puig@pepperdine.edu

María Capdevila-Gutiérrez

orcid.org/0000-0003-0131-3247
Glendale Unified School District
California, Estados Unidos de América
mcapdevila@gusd.net

Fernando Rodríguez-Valls

orcid.org/0000-0001-6564-6863
California State University, Fullerton,
Estados Unidos de América
frodriguez-valls@fullerton.edu

Resumen

En las aulas de inmersión dual de California, múltiples variedades, niveles y registros lingüísticos conviven cuando los estudiantes y maestros nativos en la lengua de instrucción aportan la riqueza de sus diferentes orígenes lingüísticos. Es sabido que el español es el idioma con mayor presencia dentro de estos programas en todo Estados Unidos. No obstante, el dilema de cómo enfrentarse a la coexistencia de diferentes variedades de un mismo idioma de instrucción afecta también a programas de inmersión de forma transnacional. Consecuentemente, otras tantas modalidades pueden llegar a convivir en el aula de inmersión dual, en especial cuando los estudiantes hispanohablantes tienen raíces inmigrantes de múltiples orígenes geográficos y socioeconómicos. Lejos de la aceptación exclusiva de una modalidad única o preferible, en este artículo se propone que el aula de inmersión dual sea un ejemplo de inclusividad y respeto por las múltiples variedades lingüísticas como fuente de riqueza trasladable al aprendizaje de cualquier idioma. Un aula lingüísticamente inclusiva se antoja más respetuosa con las múltiples identidades de sus hablantes y acorde con la naturaleza viva de cualquier idioma, especialmente en sociedades multilingües. Finalmente, el artículo incluye recomendaciones tanto para la instrucción de lengua y contenidos como para la capacitación de maestros bilingües desde la perspectiva de inclusividad lingüística.

Palabras clave

California - EE.UU., educación multilingüe, enseñanza de idiomas, formación de profesores, inclusión lingüística (Fuente: Tesoro de la Unesco).

Recepción: 13/01/2018 | Envío a pares: 03/04/2018 | Aceptación por pares: 16/04/2018 | Aprobación: 24/06/2018
DOI: 10.5294/edu.2018.21.2.3

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Solsona-Puig, J., Capdevila-Gutiérrez, M. y Rodríguez-Valls, F. (2018). La inclusividad lingüística en la educación multilingüe de California: coexistencia de las variedades y registros de lengua para enriquecer el aula de inmersión dual. *Educación y Educadores*, 21(2), 219-236. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.3



Resumen

Este artículo presenta una aproximación exploratoria al concepto de inclusividad lingüística. En las aulas de inmersión dual de California múltiples variedades, niveles y registros lingüísticos conviven cuando los estudiantes y maestros nativos en la lengua de instrucción aportan la riqueza de sus diferentes orígenes lingüísticos. Es sabido que el español es el idioma con mayor presencia dentro de estos programas en todo Estados Unidos. No obstante, el dilema de cómo enfrentarse a la coexistencia de diferentes variedades de un mismo idioma de instrucción afecta también a programas de inmersión en otras lenguas. De facto o de iure, existen veintiún países en los que el español es la lengua predominante y oficial. Consecuentemente, otras tantas modalidades pueden llegar a convivir en el aula de inmersión dual, en especial cuando los estudiantes hispanohablantes tienen raíces inmigrantes de múltiples orígenes geográficos y socioeconómicos. Asimismo, un gran número de dialectos y variedades léxicas, incluyendo el mestizaje lingüístico, suelen enriquecer con sus peculiaridades la lengua de instrucción al tiempo que determinan la construcción de la identidad del hablante. Lejos de la aceptación exclusiva de una modalidad única o preferible, en este artículo se propone que el aula de inmersión dual sea un ejemplo de inclusividad y respeto a la diversidad de las múltiples variedades lingüísticas como fuente de riqueza trasladable al aprendizaje de cualquier idioma. Un aula lingüísticamente inclusiva se antoja más respetuosa con las múltiples identidades de sus hablantes y acorde con la naturaleza viva de cualquier idioma, especialmente en sociedades multilingües. Finalmente, el artículo incluye recomendaciones tanto para la instrucción de lengua y contenidos como para la capacitación de maestros bilingües desde la perspectiva de inclusividad lingüística.

Palabras clave: Inclusividad lingüística, inmersión dual, idioma de instrucción, diversidad lingüística, capacitación docente.



El conocimiento de las actitudes lingüísticas de los hablantes de una comunidad resulta fundamental para comprender cómo mediante el lenguaje se configuran y se difunden ideologías, representaciones sociales e identidades, sean estas individuales o grupales.

(Rojas, 2014, p. 251)

Introducción

Los programas de inmersión dual¹⁵ cuentan con una tradición de más de sesenta años en Estados Unidos. Estos programas fueron inicialmente diseñados para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de grupos minoritarios hablantes de una lengua distinta al inglés (Alfonso, 2017). Pronto, se propagaron (CAL, 2018a) debido al interés creciente de las familias hablantes de inglés como primer idioma, a quienes atrajo la perspectiva de una educación bilingüe enriquecedora, de alta calidad y de comprobado éxito académico (Lindholm-Leary y Hernández, 2011; Marian, Shook y Schroeder, 2013). En los últimos veinte años, y a pesar de la existencia de una legislación diseñada para favorecer un sistema educativo monolingüe, los partidarios de la diversidad lingüística en California han trabajado para ver cumplida la promesa de una educación bilingüe de calidad (Lindholm-Leary, 2005; Palmer, 2007). Una vez aprobada la Proposición 58¹⁶ (CLI, 2018), se sientan las bases de un nuevo marco legislativo más favorable a un número creciente de programas educativos que tienen como objetivo la bilingüedad desde una perspectiva multilingüe inclusiva.

A pesar de la existencia de múltiples tipologías de programas inmersión dual, estos deben cumplir tres características para ser considerados de calidad: 1) la separación de las dos lenguas de instrucción: lengua meta e inglés; 2) un mínimo del 50% de instrucción en la lengua meta; 3) un compromiso de permanencia desde hasta el final de la escuela secundaria (De Jong, 2016) y, en cualquier caso, una permanencia mínima de 6 años (Lindholm-Leary, 2005). Otros aspectos que determinan la calidad de los programas son: un número equilibrado de hablantes nativos de inglés y

¹⁵ Conocidos en lengua inglesa como *Dual Immersion or Two-Way Immersion* (TWI).

¹⁶ La Proposición 58 (2016) revocó en California parte de la restrictiva regulación establecida en la Proposición 227 (1997), que limitaba solamente al inglés la instrucción de los estudiantes aprendices de este idioma.



de la lengua meta, una aproximación a la inmersión dual como una educación enriquecedora y no remedial y una instrucción tanto para la literacidad como en los contenidos curriculares en ambas lenguas (De Jong & Howard, 2009).

Por lo que respecta al tiempo de instrucción hay dos sistemas claramente diferenciados (CAL, 2018b). En el modelo denominado 50:50, la mitad de la instrucción se imparte en inglés y la otra mitad en la lengua meta. Existe otro modelo de inclusión gradual del inglés en la instrucción frecuentemente llamado 90:10. En este modelo, los estudiantes comienzan utilizando la lengua meta un noventa por cien de la instrucción. A medida que se avanza en el nivel educativo, el porcentaje de la lengua minoritaria disminuye y el porcentaje en inglés se incrementa hasta llegar al 50:50 al final de la educación primaria. Este modelo gradual, que se ha mostrado como el más efectivo (Potowski, 2004; CDE, 2018b), se utiliza para proteger la lengua minoritaria del dominio de la lengua dominante: el inglés (Palmer, 2007). Sea cual fuere el modelo de inmersión, el objetivo común es crear un estudiante con altos niveles de bilingüedad.

Para asegurar que estos niveles de bilingüedad y éxito académico se cumplan, el presente artículo propone la consideración de nuevos aspectos tales como: el rol inclusivo de la lengua minoritaria en los procesos de instrucción, en este caso abrumadoramente el español; la consideración de las múltiples variedades y registros de la lengua meta; el modo en que estas prácticas inclusivas afectan a las actitudes lingüísticas e identitarias de los hablantes en el aula. Por último, indagamos en la repercusión que estas prácticas inclusivas tienen en la formación de los maestros bilingües. Dichas consideraciones pueden extrapolarse a cualquier programa de inmersión, independientemente de la lengua de instrucción, pero la apuesta por la educación multilingüe en California nos brinda una oportunidad única de análisis.

La constante evolución que afecta a cualquier lengua viva se ve amplificada en el estado de California debido a una multiplicidad de factores geográficos, socioeconómicos, histórico-políticos y lingüísticos. No en vano, según el análisis de los datos del *U.S. Census Bureau* (USCB, 2018) California es, en muchos sentidos, el territorio más diverso¹⁷ de los Estados Unidos de América. No es casualidad que E.E.U.U. sea, ahora mismo, el segundo país del mundo en número de hablantes nativos de español con 39,1 millones, justo después de México. Solo en California, la lengua de Borges y García Márquez es el idioma nativo de más de una cuarta parte de la población, con un número aproximado de 10,4 millones de hispanohablantes (USCB, 2018b), y de más de un tercio de

¹⁷ Aplicando la fórmula Herfindahl-Hirschman a los datos de población del US Census Bureau (2017) para hallar el índice de diversidad a un conjunto de aspectos como el origen étnico, nivel educativo, salud, nivel ocupacional, economía y nivel de ingresos/pobreza, el estado californiano resulta ser el más diverso de EEUU.



los alumnos en edad escolar (CDE, 2018a). La interacción entre el inglés y el español es visible en casi todos los ámbitos de la vida cotidiana. No obstante, este contacto entre lenguas se reduce y limita cuando se trata de los ámbitos institucional y educativo en los que el inglés es claramente dominante. Como explica Altbach (2007) “*English now serves unchallenged as the main international academic language. Indeed, national academic systems enthusiastically welcome English as a contributor to internationalizing, competing, and becoming ‘world class’* [El inglés ejerce ahora mismo, de manera incuestionable, como el principal idioma académico internacional. De hecho, los sistemas académicos nacionales dan la bienvenida al inglés como lengua que contribuye a su internacionalización, competitividad y a alcanzar el estatus de primera categoría mundial] (p. 2).

En California, al igual que en otros estados del sur de Estados Unidos como Texas, Florida, o Arizona, donde confluyen un gran número de variedades y registros de la lengua española, la principal puerta de entrada de este idioma es la frontera. Esta frontera geopolítica no impide que el español cruce a través de ella sin necesidad de ningún tipo de documentación. La frontera, descrita por Anzaldúa como una herida sangrante de personas (2012), sangra también inevitablemente cultura y con esta, idiomas. Ada y Zubizarreta (2013) explican por medio de la narración que quien cruza la frontera siempre lleva consigo la lengua, la cual no requiere documentos ni permisos para pasar: “aludiendo a que algunas personas llaman despectivamente *espaldas mojadas* a quienes cruzan la frontera sin documentos, todo el día preguntaba: ‘¿Ya se le secó la espalda a tu prima?’, ‘¿Ya sabe hablar?’ o ‘¿Se le quedó la lengua en México?’” (p. 26). El español permea desde México hacia el norte con una gran riqueza y variedad lingüística que traen emigrantes de América Latina y los medios de comunicación que sirven al gran número de hablantes latinos residentes en estos estados (Alim, 2005; Showstack, 2012; Nero y Ahmad, 2014). De manera similar, las numerosas variedades del español llegan al aula de la mano de estudiantes y maestros que usan, comparten y transforman una lengua rica y viva que aspira a convivir de tú a tú con el inglés.

Dentro de esta corriente bidireccional es donde los estudiantes hispanoparlantes desarrollan y forman su identidad lingüística y cultural. Una identidad que por momentos se siente monolingüe, ya sea en español e inglés, o se alimenta de ambas lenguas. Anzaldúa (2012) dibuja esta ambigüedad describiendo la identidad étnica en estrecha y necesaria relación con la identidad lingüística. Para la autora, “*Ethnic identity is twin skin to linguistic identity—I am my language. Until I take pride in my language, I cannot take pride in myself ... Until I am free to write bilingually and to switch codes without having to translate.* [La identidad étnica es gemela de la identidad lingüística. Yo soy mi lengua. Hasta que no me sienta orgullosa de mi lengua, no puedo sentirme orgullosa de mí misma...Hasta que no me sienta libre de escribir de una manera bilingüe y poder cambiar de código sin tener que traducir.]” (Anzaldúa, 2012, p. 81).



Este artículo explora cómo el español y sus distintas variedades pueden y deben ser utilizados en el aula de inmersión dual, considerada como un paradigma de una educación de calidad. Partiendo de la modalidad estándar de la lengua de instrucción proponemos que, en la interacción en el aula, cada hablante utilice la variedad que lo defina natural y lingüísticamente desde un punto de vista inclusivo (Ibarra, 2012; Rodríguez, Carrasquillo, y Soon Lee, 2014). Únicamente así se conseguirá convertir la lengua de instrucción en la herramienta de unión que debe ser en este tipo de aula. A pesar de la absoluta necesidad de rigor lingüístico, nos parece necesaria la celebración e inclusión de las muchas diferencias asociadas a esta lengua. De igual manera, pensamos que en el aula se deben explorar cuestiones referentes a la constante evolución del lenguaje gracias a su riqueza dialectal, de registros o por la simple influencia mutua de idiomas en contacto. A efectos de este estudio, utilizaremos el concepto de español estándar como el modelo de lengua generalizado, desde un punto de vista sociolingüístico, en la que su definición corresponde a la “(...) variante de prestigio usada por una comunidad de habla, que trasciende las diferencias geográficas y provee una modalidad unificada que puede ser usada por los medios de comunicación y por la escuela”. (Alba, 2001, p. 2). En la misma fuente, el autor advierte de las connotaciones peyorativas y de falta de prestigio de las llamadas variedades “no estándar” o “sub-estándar”, usadas las zonas rurales y en los sectores socioeconómicos bajos de las ciudades.

La clase de español: celebración de las variedades de la lengua

Los factores económicos, sociales y políticos que rodean a cualquier idioma influyen de forma ostensible tanto en el uso como en la enseñanza del idioma en cuestión (Lomas, 2014). Curiosamente, el mismo idioma acarrea connotaciones totalmente diferentes según el grupo y los objetivos de las personas que lo están utilizando o aprendiendo. En este sentido, enseñar español a hablantes de otra lengua se percibe como una fuente de posibilidades de crecimiento personal, éxito académico y mejora profesional y económica (Martín Peris, 2010). En otros grupos, sin embargo, incluso dentro de esta misma aula, el aprendizaje del idioma se percibe como una cuestión remedial y necesaria para suplir deficiencias lingüísticas y, en ocasiones, académicas (Rodríguez-Valls, Solsona-Puig, J., & Capdevila-Gutiérrez, 2017). Desde este punto de partida, el maestro de programas de inmersión dual debe luchar activamente contra preconcepciones con las que a menudo los propios estudiantes, sus familias o el mismo docente llegan al aula (Gándara, 2010; Shin, 2012). En el caso particular del español, lengua hablada en más de una veintena de países, estas preconcepciones y prejuicios se multiplican debido a las diferentes connotaciones nacionales, políticas o económicas que las distintas variedades nacionales de esta lengua traen consigo. Tal y como apunta el informe *El español, una lengua viva* (Fernández Vitores, 2017), la importancia de una lengua, o de sus distintos dialectos, suele medirse teniendo en cuenta factores económicos muy diversos como: “su número de hablantes,



su extensión geográfica, el número de países en los que tiene rango de oficial, el índice de desarrollo humano de sus hablantes” (p. 27). En el docente del aula de español en inmersión dual recae una tarea doble. Por un lado, debe centrarse en la enseñanza de la lengua, literatura y cultura asociadas a esta. Por otro lado, debe trabajar consistentemente para derribar esas concepciones erróneas y dañinas que afectan no solo a la lengua en sí, sino al sentimiento identitario de sus hablantes. Este trabajo bidireccional del docente afectará, por ende, a la sensación de pertenencia al entorno educativo del alumno y, con todo ello, a su rendimiento académico (García y Kleifgen, 2010; Lindholm-Leary y Hernández, 2011 y Rodríguez-Valls, Solsona-Puig, J., & Capdevila-Gutiérrez, 2017).

En los programas de inmersión dual, aproximadamente la mitad de los estudiantes, además del maestro, traen al aula distintas variedades dialectales de español. La otra mitad, hablantes nativos de otros idiomas, aportan una variedad de español como segundo idioma, la cual se ve influenciada a su vez por los distintos registros del conjunto de compañeros y maestros que ha tenido a lo largo del programa. La variedad de orígenes nacionales de maestros y alumnos se ve reflejada también en el idioma del aula en cuestiones léxicas, gramaticales y fonético-fonológicas (Hombberger, 2009). Todas estas cuestiones deben tratarse de forma explícita en el aula ya que ofrecen una enriquecedora excusa para la discusión metalingüística y el conocimiento profundo de la lengua meta. El acceso a la diversidad supone un motivo de aprendizaje y ensalzamiento de las distintas culturas representadas en el aula. Más allá del ámbito del lenguaje oral, los distintos orígenes y variedades lingüísticas de los miembros del aula de inmersión dual deben verse apoyados por un estudio inclusivo y variado de textos literarios, históricos, periodísticos, etc. de los países y dialectos representados en el aula, incluyendo entre estos la lengua y cultura en español en los Estados Unidos. Es importante, tal y como sugiere Cassany (2010), que los maestros diseñen “tareas con varios textos [en este caso con registros diferentes] con documentos múltiples o paralelos (...). Todo ello facilita que entren en el aula puntos de vista diferentes e incluso contradictorios” (p. 36).

Como hemos explicado anteriormente, a partir de una variedad estándar compartida por todos los miembros del aula, se debe trabajar en dos direcciones: hacia una evolución del español correcto y académico, así como hacia un mayor conocimiento y puesta en valor de las distintas variedades dialectales de esta lengua. Partiendo de las similitudes, las diferencias, lejos de ser un obstáculo, son una herramienta de debate y aprendizaje lingüístico y cultural. Entender las variedades léxicas o gramaticales como alternativas enriquecedoras y sus referentes y conexiones culturales como elementos propios de la lengua y culturas asociadas a esta favorece la puesta en valor de las culturas de origen de todos los participantes del aula (Trujillo Sáez, Lorenzo y Vez, 2011).

Tratándose de programas de inmersión dual en California es necesario hacer una referencia al uso del español con influencias del inglés. Dado que hemos enfatizado sobre la necesidad de



considerar todas las variedades dialectales como opciones igualmente apropiadas y al respecto de la mencionada corrección lingüística y el lenguaje académico, nos parece necesario hacer una reflexión sobre el mestizaje lingüístico. El docente, tratando de potenciar la corrección lingüística y el español académico, incurre a menudo en comentarios y explicaciones que conllevan valoraciones y juicios sobre el uso que los estudiantes hacen de la lengua. Si bien es importante que los estudiantes adquieran las herramientas para discernir lo que, dentro del lenguaje estándar, se considera lenguaje correcto y lo que no; es necesario también entender que esa variedad de uso es, no solo la elegida por los estudiantes, sino la que representa su identidad cultural. El maestro del aula de inmersión dual en California, y por extensión en el resto de los Estados Unidos, debe tener presente que muchos de los estudiantes de programas de inmersión dual se sienten individuos ‘mestizos’, no solo por su origen sino por su cultura y lengua. De este modo, su variedad lingüística familiar o cultural, no pertenece a un registro nacional único sino a varios o a una combinación de registros y lenguas. Esto es lo que consideramos mestizaje lingüístico y que Betancur García (2014) explica de la siguiente manera:

En el mestizaje, los individuos y los grupos que son fruto de dichas mixturas sintetizan y ensamblan características de las culturas precedentes. Por tanto, los individuos que nacen son nuevos y distintos. Los elementos que más fuertemente permiten el mestizaje o el tejido cultural son la lengua, la religión, el arte, la comida, el folklore y la educación, especialmente si las culturas encontradas han tenido algún nivel de apertura entre sí (p. 106).

A menudo, muchos de estos estudiantes, se encuentran a caballo entre dos o más nacionalidades, culturas e idiomas (Paffey, 2014). En la representación de su identidad mestiza eligen una forma específica de lenguaje (léxico, acento, etc.) como representación de su identidad, y sería altamente contraproducente marcar esa variedad como errónea o inferior. El refuerzo positivo, por medio de la puesta en valor de los distintos registros, ayuda a que el joven hablante sea capaz de entender y elegir. Es necesario que los alumnos entiendan que palabras como “troca” o “parquear” o expresiones como “venir o llamar para atrás” se consideran erróneas en español (Rodríguez-Valls, Solsona-Puig, 2009). No obstante, el maestro debe entender que esas expresiones y palabras son un registro vivo que describe la realidad y el contexto cultural y social de muchos de estos estudiantes. De este modo el maestro le otorga al estudiante el conocimiento lingüístico y la posibilidad de elegir el uso de la lengua y el registro de ella en función de sus necesidades y sus intereses (Livingstone y Ferreira, 2009; Montrul, 2012). El alumno bilingüe tiene así la posibilidad de cambiar, no solo de código lingüístico, sino de registro según su conveniencia. Esta visión inclusiva de la lengua de instrucción hace que el español, en el aula de inmersión dual, sea una herramienta para la comunicación y la puesta en valor de las culturas, sea cual fuere la variedad o dialecto de lengua que maestros y estudiantes utilicen.



Orientaciones al uso inclusivo de la lengua de instrucción en el aprendizaje integrado de contenidos

Frecuentemente, en la literatura sobre educación bilingüe, los conceptos de inmersión y aprendizaje integrado de contenidos (CLIL) se utilizan indistintamente. A pesar de ello, algunos autores defienden que, aunque el CLIL deriva de los métodos de instrucción de una segunda lengua por inmersión, actualmente las diferencias entre estos dos conceptos superan a las similitudes (Lasagabaster y Sierra, 2009). Independientemente de este matiz, en los programas de inmersión dual el aprendizaje integrado de contenidos debe fomentar la lengua de instrucción como el vehículo para la equidad pedagógica en tres vertientes: la rigurosidad lingüística, la exhaustividad del contenido y la inclusividad de la diversidad de registros y variedades lingüísticas. Este último aspecto, la inclusividad lingüística como parte de una educación multicultural (Ghosh y Galczynski, 2014), será el foco de este apartado.

Es sabido que la instrucción rigurosa de contenidos lingüísticos, o sea un currículum enriquecido o de calidad (Howard, Lindholm-Leary, Sugarman, Christian, y Rogers, 2007), ha sido una de las garantías de éxito a la vez que una seña de identidad de los programas de inmersión. Al mismo tiempo, se han mantenido altos estándares de calidad en los contenidos para alumnos hispanohablantes. Así, Alanís y Rodríguez (2008) exponen que “*The academic and linguistic success of Spanish-dominant children in dual language programs can be attributed to the use of the curricular mainstream taught in the child’s native language as well as rigorous content standards regardless of the language of instruction.* [El éxito académico y lingüístico de niños en inmersión dual que tienen el español como lengua dominante puede ser atribuido al uso de currículo general que se enseña en la lengua nativa del niño, así como a los rigurosos estándares de contenido, independientemente del lenguaje de instrucción] (p. 302). La búsqueda de la instrucción armónica entre los aspectos lingüísticos y los contenidos debe ser complementado con el tercer elemento; una visión inclusiva de las diferentes variedades y registros de la lengua de instrucción para garantizar la equidad lingüística. Ahora bien, la problemática se plantea en torno a cómo combatir la desigualdad lingüística y las diferentes percepciones de sus hablantes.

De igual modo, la inclusión de la diversidad de variedades, niveles y registros en la lengua de instrucción facilita el proceso de aprendizaje lingüístico, dado que una aproximación inclusiva, en positivo y no punitiva rebaja los filtros afectivos del alumno (Krashen, 1985). Basándose en la quinta hipótesis sobre adquisición de un segundo idioma de Krashen en referencia al rol del filtro afectivo (Schultz, 2007) en el aprendizaje de un segundo idioma, Delpit (2003) ofrece dos recomendaciones; abrazar la diversidad lingüística en el aula apreciando sus múltiples expresiones y diseñar constantemente actividades que promuevan un pluralismo lingüístico. Según la autora, “*the so-called*



affective filter is likely to be raised when the learner is exposed to constant correction.” [El llamado filtro afectivo es susceptible de aumentar cuando el aprendiz está expuesto a una corrección constante.] (Delpit, 2003, p. 92). En este sentido, rebajar el filtro afectivo, así como una exposición exhaustiva a contenidos de calidad, mejora el aprendizaje. Para abrazar la diversidad lingüística de los alumnos hispanohablantes se debe buscar el difícil equilibrio entre corrección excesiva en la producción oral y escrita, y la oportuna aplicación de la norma estándar. El maestro de contenidos debe mostrar una actitud receptiva y abierta a la diversidad lingüística y cultural (Kubota, 2004), valorando la riqueza inherente de la diversidad de cualquier lengua. Para ello, se debe ofrecer la explicación normativa del lenguaje en caso de expresiones no normativas o erróneas, evitando las valoraciones punitivas de los diferentes variedades y dialectos.

Los programas de inmersión dual en California utilizan la lengua de instrucción en contenidos incluidos en las clases de ciencias sociales o historia, ciencias naturales, tecnología, matemáticas, o educación física, por citar algunos ejemplos (Senesac, 2002; Potowski, 2007). En estas aulas de aprendizaje integrado de contenidos, la lengua es el instrumento primordial para transmitir no solo el currículum, sino una percepción social y cultural de la lengua que influye en la construcción de las identidades lingüísticas y culturales de cada individuo. Este complejo proceso no se ve afectado solo por aspectos puramente lingüísticos, como las variedades, registros y diferentes dialectos de una misma lengua. Las percepciones culturales, políticas y económicas se ven igualmente mediadas por la pertenencia a determinados grupos lingüísticos de sus hablantes, ya sean minoritarios o mayoritarios. Los programas de inmersión dual se han mostrado efectivos en equiparar los beneficios educativos de los Latinos como minoría lingüística (Lindholm-Leary y Block, 2010). Por el contrario, la ausencia de una visión inclusiva que no considere el estatus social de esta minoría podría limitar la equiparación de sus beneficios (De Jong y Howard, 2009), y fomentar una triple segregación lingüística, económica y racial (Gándara, 2010). Un enfoque inclusivo en la instrucción del lenguaje, partiendo de la aceptación de esta multiplicidad de factores, resulta más enriquecedor, útil y fiel a una realidad multilingüe.

La clase de contenido en español, a la vez que ofrece un alto nivel en el currículum estándar, supone un enorme refuerzo no solo en la literacidad, sino en la comprensión de cuestiones metalingüísticas. En la clase de historia, por ejemplo, la discusión sobre la historicidad léxica o gramatical ayuda tanto al enriquecimiento cultural, como a la mejor comprensión de la evolución del idioma. En este sentido, la clase de contenido apoya el refuerzo positivo de las variedades lingüísticas ya que ofrece una reflexión sobre los mecanismos que han dado forma a esta lengua y a sus distintas variedades y dialectos. Trabajar en el análisis de textos históricos que representan diferentes registros lingüísticos y literarios (poesía, artículos periodísticos, cartas personales, etc.) ayudará a ilustrar las



diferentes voces de sus narradores y protagonistas. De forma similar, en la clase de educación física, las palabras “alberca” o “zacate” han de ser igualmente bienvenidas tanto como sus sinónimos “piscina” o “hierba”, ya que se valora la riqueza de las variedades de un idioma. El diseño de actividades para el aula de doble inmersión debe procurar incluir todas las variedades y registros del idioma. De esta manera, a la vez que se trabaja el contenido académico de la clase, se crean ocasiones de debate sobre el origen y las causas de estas distintas variedades. En la clase de tecnología, por ejemplo, un texto sobre “La desaparición de los cederrones en los ordenadores” puede precipitar una enriquecedora discusión sobre la evolución historicista del lenguaje y la influencia de las lenguas en contacto por proximidad geográfica, económica o política. El término ‘ordenador’ es usado en España por influencia del francés *ordinateur*, a diferencia del uso de su sinónimo ‘computadora’ en toda América, por influencia del inglés *computer*. En esta misma actividad se podría introducir además el concepto de neologismo para ilustrar cómo una lengua viva se transforma y evoluciona, como ocurre con la palabra ‘cederrón’, derivada del inglés CDROM. Este proceso requiere del docente de inmersión dual un arduo trabajo de búsqueda de contenidos diversos y variedad lingüística y de significado para diseñar la instrucción. Asimismo, requiere un diseño de actividades que permitan el análisis progresivo o en múltiples capas (Rodríguez-Valls, Solsona-Puig, J., & Capdevila-Gutiérrez, 2017), donde la dificultad de la lengua y del contenido se adapten a la diversidad del alumnado.

El equilibrio necesario que debe existir entre la instrucción del contenido y de los aspectos lingüísticos, como han señalado Cammarata y Tedick (2012), es un reto añadido en las clases de inmersión. Según estos autores, un aspecto que podría influir en este reto es la constatación de que los docentes CLIL no siempre disfrutan de una sólida formación pedagógica en cuestiones de enseñanza del lenguaje. Una aproximación inclusiva a la diversidad del lenguaje podría equilibrar esta posible carencia, exponiendo a los alumnos de inmersión a un amplio abanico de fuentes ricas en matices lingüísticos. El estudio del discurso lingüístico, asociado a cada variedad o registro, sobretudo de una lengua global como el español (Paffey, 2014), debe ser un foco de interés en las aulas de inmersión dual en secundaria. Además, la inclusividad favorecerá una construcción más positiva de la representación social e identitaria propia a través de la diversidad lingüística del alumno hispanohablante (Rojas, 2014), aliviando una realidad en que una variedad sea percibida con más autoridad, elegancia o academicismo que otra. Por proximidad, y dado que el uso del inglés cubre un radio de acción más amplio que el español (Potowski, 2004), un enfoque inclusivo podría mitigar una situación similar en el aula.



Repercusiones identitarias y transnacionales: inclusión y revalorización de las variedades lingüísticas en otros idiomas, programas y contextos educativos y sociales

El dilema de incluir equitativamente las diferentes variedades de un mismo idioma de instrucción no solo afecta a los programas de inmersión dual en español. Ya sean mayoría o minoría en su contexto sociocultural, cualquier programa de inmersión en el que la lengua meta sea usada por un cuerpo de hablantes distribuidos en múltiples comunidades lingüísticamente diferenciadas puede verse afectado por aspectos no sólo lingüísticos, sino también sociopolíticos. Como hablantes, los maestros y alumnos aportan al aula sus diversas variedades del idioma no exentas de prejuicios y estigmas socioeconómicos. Un ejemplo de este aspecto sería el estudio sociolingüístico de Starr (2010) sobre la influencia de las variedades de mandarín utilizadas por los maestros en un programa de inmersión en la costa oeste de la EE. UU. Este estudio señala que el uso de una de las variedades no estándar aparecía “*consistently stigmatized as a sign of low education in Mandarin-speaking communities*” [consistentemente estigmatizado como un signo de bajo nivel de educación en las comunidades de hablantes de mandarín]. (p.125). A pesar ello, el estudio concluye que su uso es valioso e inseparable de la identidad del maestro, y que la exposición a múltiples variedades revierte en un mejor conocimiento de las variantes de la lengua de inmersión, y por ende, del idioma en conjunto. Otro estudio de Lasagabaster y Huguet (2007) analiza las actitudes lingüísticas de más de 1800 futuros maestros en nueve comunidades bilingües en Europa con cuestionarios en nueve idiomas (vasco, catalán, holandés, francés, inglés, flamenco, frisón, irlandés y español). Según estos investigadores, las percepciones que los hablantes bilingües tienen de sus lenguas minoritarias, mayoritarias o segundas lenguas dependen en gran medida de su contexto social. Estas percepciones, que se ven influidas por una multiplicidad de aspectos como el dominio de dichas lenguas o la instrucción formal recibida en ellas. Sin filtro o enmienda, dichas percepciones sesgadas podrían llegar a infiltrarse a las aulas a través de los futuros docentes. El caso de España es especialmente llamativo ya que, según Huguet, Lasagabaster y Vila, (2008), casi un 50% de la población vive en áreas bilingües donde el lenguaje minoritario puede o no ser oficial y, por tanto, lengua del sistema educativo. En el citado artículo también se asevera que, allí donde se han hecho esfuerzos para implementar programas bilingües, los resultados confirman la hipótesis de Cummins sobre la interdependencia para las transferencias lingüísticas (Cummins, 1979).

En algunos contextos multilingües, como Quebec y Cataluña, donde existe una larga tradición de programas de inmersión en la lengua de la llamada mayoría lingüística frágil (McAndrew, 2013), los estudiantes de inmersión en francés y catalán conviven en un entorno nacional dominado por el inglés y el español respectivamente. Incluso en estos contextos, el debate sobre los aspectos socioeconómicos, el papel de la inmigración, y la construcción de la identidad se han mantenido en



constante, y con frecuencia controvertida, actualidad. Tarone y Swain (1995) intentaron responder al interrogante planteado en las aulas de inmersión en francés de Canadá; porque los estudiantes dejaban progresivamente de usar la lengua meta entre iguales a medida que progresaban en la educación primaria. La respuesta podría estar, según estos autores, en que el uso casi exclusivo del lenguaje académico en clase de ese segundo idioma se aleja del registro utilizado por los adolescentes en la construcción de su identidad. La elección de este registro no académico depende de factores socioeconómicos, y les sirve a estos jóvenes para afirmar su identidad. En otro estudio sobre una escuela de inmersión en catalán, Vila Moreno (1996) llegó a una conclusión similar; el uso de la lengua de instrucción para usos no académicos depende de factores de índole social más que estrictamente académicos. Un enfoque inclusivo en la instrucción debe servir también para que los hablantes nativos mejoren las actitudes lingüísticas hacia su lengua nativa, sea cual sea su variante o registro, al tiempo que los hablantes de un segundo idioma puedan integrar todos sus posibles registros plenamente. Según Rojas (2014), esto supone un aspecto clave en la construcción de la representación social e identitaria propia. Cummins y Early (2010), usaron una metodología de estudio de casos para investigar dieciocho ejemplos en múltiples países sobre la creación de textos y la construcción de la identidad en grupos lingüísticos minoritarios. Como resultado de un estudio previo sobre la integración de lenguas y contenidos, surgió la idea de los textos identitarios como una estrategia para incrementar la equidad educativa en determinados grupos más susceptibles de ser marginados por su origen lingüístico, económico o social:

Identity text creation is one component of a broader pedagogical approach that articulates a 'counter-discourse' to the implicit devaluation of students' abilities, languages, cultures, and identities that occurs in classrooms where students' preferred ways of meaning making and home languages are ignored or treated with 'benign neglect' [La creación de textos identitarios es un componente de una aproximación pedagógica más amplia que articula un discurso alternativo a la devaluación implícita de las habilidades, lenguas, culturas e identidades de los estudiantes que ocurre en las aulas donde las vías preferentes para crear significado y los lenguajes nativos son ignorados o tratados con una 'negligencia benévola'] (Cummins y Early, 2010, p. 4).

Palmer (2007) incide en un concepto similar al que denomina 'racismo benévolo' en su estudio etnográfico realizado en una escuela donde el programa de inmersión dual era minoritario. Como es frecuente, muchos de estos programas conforman una rama (*strand*) dentro de un contexto educativo que es predominantemente anglófono. En su estudio advierte de cómo este fenómeno, tratar de forma condescendiente sin ofrecer un discurso alternativo para contrarrestar la cultura dominante, puede socavar la habilidad de los estudiantes de minorías para construir una imagen positiva de sus identidades que afectarían a su rendimiento académico. En sus conclusiones Cummins y Early (2010),



apuntan a que el peso de una instrucción equitativa y respetuosa con la multiplicidad de lenguas recae esencialmente en el maestro. Esta aseveración también sería cierta dentro de un aula con múltiples variedades de una misma lengua, El docente requiere, como veremos a continuación, de una formación que lo prepare para poder gestionar un aula inclusiva siendo a la vez conocedor de las múltiples variedades, registros y culturas asociadas a su lengua de instrucción.

Preparación de maestros para la enseñanza del español de manera inclusiva

En las secciones anteriores se ha analizado la voluntad de crear un aula inclusiva, ya sea durante la instrucción de lengua o cuando se enseñan otros contenidos. En ambos casos, el rol del maestro como facilitador y promotor de todos los registros que se manejan en el aula es clave. El maestro que promueve la inclusión lingüística debe ser un maestro que entienda el español desde su doble naturaleza: lengua como recurso y lengua como identidad sociopolítica (Planas y Civil, 2013). En este apartado en el que discutimos la lengua como identidad sociopolítica, la tipología del español se define por su carácter cambiante y su movilidad. A medida que el español se mueve desde la frontera con México hacia el norte empieza a perder ese carácter de lengua entre dos espacios geopolíticos y se adapta a la tipografía socioeconómica de cada localidad. Por ejemplo, el español de Los Ángeles es un idioma que representa un estatus social determinado, una clase trabajadora que amalgama hablantes de diferentes países -México, El Salvador, Nicaragua, Guatemala-. A este respecto, Alonso, Durand y Gutiérrez (2008) explican que “la preponderancia del uso del español, tienen que ver con orígenes de clase o región de origen (...), entre los trabajadores agrícolas, por ejemplo, solo se habla en español” (p. 18).

El español de la metrópolis y sus suburbios es un español que vive en la calle, en el mercado y es en estos espacios donde la lengua florece en todas sus variedades y acepciones. Esta tendencia persiste si seguimos más hacia el norte, ya que en el valle central de California el español es la lengua de interacción en el campo. Allí, como en los otros espacios, los estudiantes viven, aprenden y usan el español que oyen de sus padres, en la radio y la televisión. Para complementar este aprendizaje del español en casa, el maestro tiene que estar capacitado para expandir, aumentar y analizar el carácter mutante, la estratificación y la movilidad del mismo.

En la actualidad, la capacitación y preparación de maestros bilingües en California se limita, en la mayoría de los casos, a dos cursos. En ellos, los candidatos a maestros aprenden las metodologías que se pueden usar en las aulas de doble inmersión, así como los aspectos culturales que enmarcan una educación inclusiva. Además de estos dos cursos, los candidatos deben completar horas de prácticas en una escuela de doble inmersión. Aunque estos requisitos preparan de algún modo a los candidatos, creemos necesario que los programas de preparación añadan experiencias que faciliten el



análisis de las diferentes variedades del español. A tal efecto, proponemos dos tipos de actividades formativas: por un lado, un trabajo etnográfico en diferentes comunidades donde se habla español (*study away*) dentro del mismo estado donde se va a enseñar; por otro lado, el intercambio de maestros con otros países de habla hispana (*study abroad*).

La primera actividad formativa de trabajo etnográfico potenciaría un mejor conocimiento de la población a la que el futuro maestro tendrá acceso. El candidato a maestro bilingüe debería visitar diferentes comunidades de habla hispana y analizar las diferentes variedades de español y los modismos peculiares de la zona. Esta investigación ayudará al candidato a ver cómo, cuándo y por qué la comunidad utiliza el español. Tal y como explica Velasco Orozco (2003), la investigación etnográfica “se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla” (p. 159). Más aún, este análisis epistemológico de la lengua, definida esta como una reflexión omnimoda y creativa, ayudará al maestro a entender como explica Gallardo (2011) en su análisis de la obra de Wittgenstein “los procesos mentales que acompañan a las expresiones en que se utilizan las palabras” (p. 89).

La segunda actividad, de intercambio internacional y visita a otro país de habla hispana, tendría un doble objetivo. Por un lado, facilitaría la familiarización con diversos grupos y culturas hispanohablantes, a la vez que la exposición a diversos registros lingüísticos. Por otro lado, supondría una inmersión en el ámbito educativo, lo cual favorece la exposición del docente al español académico. Esto último sería particularmente eficaz ya que, con frecuencia, los futuros docentes, pese a ser bilingües, carecen del vocabulario específico y académico debido a su formación esencialmente en inglés.

La inclusividad lingüística no debería, en ningún caso, generar la existencia de un estudiante pseudo-bilingüe, altamente competente en un idioma, pero con destrezas lingüísticas limitadas en el otro. Tal y como se expuso en la introducción, las lenguas crean identidades que definen a las personas. Una aproximación inclusiva a la enseñanza del español debe resultar en un estudiante con una identidad políglota, cosmopolita y global. Sin esta identidad se corre el peligro, como explica Castells, de que el estudiante se sienta oprimido por el sistema

When it comes to identity, the cultural context, the social context and the political context are decisive. I think I can say something not only about the theoretical but about the personal too, about feeling myself Catalan, which has for the last 500 years or so been an oppressed identity” [Cuando se trata de identidad, los contextos social, cultural y político son decisivos. Considero que tengo algo que decir al respecto, no solo teórica sino también personalmente, en tanto que me siento catalán, una identidad que ha sido oprimida en los últimos 500 años] (p.5).



Los procesos y requisitos para la formación de profesorado bilingüe deben incluir contenidos, estrategias y prácticas que doten al maestro de una visión plural de la lengua de instrucción y sus múltiples culturas. Solo así, el maestro del aula de inmersión dual será capaz de llegar a la excelencia en la enseñanza, bien sea de lengua o de contenidos, a la vez que ayudará a crear en el alumno un sentimiento identitario positivo hacia su lengua y cultura.

Conclusiones

Este artículo presenta un análisis preliminar del concepto de inclusividad lingüística y de la pluralidad de las múltiples variedades y registros de una lengua de instrucción en un entorno multilingüe, así como sus repercusiones tanto en la construcción de la identidad de los hablantes de lenguas minoritarias y como en la capacitación docente. A partir de este análisis, el artículo arroja diversas conclusiones. En primer lugar, surge la premisa de que el docente debe promover un aprendizaje riguroso desde una actitud de inclusividad lingüística para favorecer el aprendizaje al tiempo que se respeta la diversidad lingüística y cultural. En segundo lugar, se deben valorar las diferencias y reforzar las similitudes de las distintas variedades para asegurar una sólida base lingüística, así como una construcción identitaria y cultural equilibrada del alumnado. En tercer lugar, es necesario enfatizar la utilización de la clase de lengua y la de contenido en español con un objetivo triple: como plataforma para una educación de excelencia, como refuerzo lingüístico en la lengua meta, como ejemplo de inclusividad y respeto de la variedad lingüística y cultural del aula. Asimismo, y sin perder de vista el contexto -en este caso el español en las aulas de inmersión dual en California-, se requiere la combinación de todos estos procesos anteriormente citados para contribuir a diluir los prejuicios culturales y socioeconómicos asociados al uso de esta lengua de instrucción. Con todo ello se consigue avanzar hacia la construcción de un modelo de instrucción de calidad, transferible a la enseñanza en cualquier otro idioma. Una comparación de determinados aspectos de los programas de inmersión en español en California con otras lenguas de inmersión y otros países multilingües ha permitido establecer los siguientes paralelismos generalizables. En primer lugar, el nivel de uso de la lengua de instrucción minoritaria dentro y fuera de los contextos académicos se subroga a los usos lingüísticos socialmente mayoritarios. En segundo lugar, las implicaciones sociolingüísticas de los hablantes de minorías afectan a la percepción de sí mismos y al proceso de construcción de su identidad. Por último, en el maestro recae la responsabilidad última de transmitir una percepción equitativa y lingüísticamente inclusiva con las variedades y niveles de lengua.

Finalmente, en referencia a los programas de capacitación docente, el presente manuscrito propone la incorporación de dos actividades de carácter etnográfico y de intercambio cultural para garantizar el necesario enfoque multicultural del docente en las aulas de inmersión dual y mejorar su



preparación y conocimiento de la lengua y cultura meta. Así mismo, se recomienda que futuros estudios analicen cómo los programas de preparación de maestros evalúan las destrezas de sus candidatos en las áreas propuestas en este artículo. Sin este tipo de evaluaciones, se corre el riesgo de preparar nuevas generaciones de maestros que, aunque tengan conocimiento del concepto de inclusión lingüística, carezcan de la capacidad de “*unveil opportunities for hope, no matter what the obstacles may be* [revelar oportunidades para la esperanza, sin importar cuales sean los obstáculos] (p. Freire, 2014, p.4). Ciertamente, la inclusividad lingüística no es una tarea sencilla. Bien sea como formadores de maestros, administradores o docentes de programas de inmersión dual, se debería enfatizar su aplicación como paradigma de equidad sociolingüística. Una sociedad que solo reconoce y apoya la supremacía de una lengua, una voz o un registro determinado sobre otro nunca podrá considerarse democrática, participativa e inclusiva. Los programas de inmersión dual deben contribuir y formar parte de ese esperanzador cambio hacia una sociedad que se esfuerza por equilibrar la balanza de la desigualdad. En definitiva, proponemos que la inclusividad lingüística sea una premisa sine qua non para las futuras investigaciones sobre instrucción en entornos multilingües, capacitación de maestros, su afectación en las actitudes lingüísticas y la propia construcción de la identidad a través del lenguaje.

Bibliografía

Ada, A. F. y Zubizarreta, G. M. (2013). *Nacer bailando*. New York, NY: Atheneum.

Alanís, I., y Rodríguez, M. A. (2008). Sustaining a dual language immersion program: Features of success. *Journal of Latinos and Education*, 7(4), 305-319.

Alba, O. (2001). *El español estándar desde la perspectiva dominicana*. Brigham Young University. All Faculty Publications. 1087. Recuperado en <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/1087>

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

Alim, S. H. (2005). Critical language awareness in the United States: Revisiting issues and revisiting pedagogies in a resegregated society. *Educational Researcher*, 34(7), 24–31.

Alonso, J. A., Durand, J. y Gutiérrez, R. (2008). La persistencia del español en los colectivos hispanos de Estados Unidos: Una introducción. En J.A. Alonso, J. Durand y R. Gutiérrez (Eds.). *El futuro*



- del español en los Estados Unidos: La lengua en las comunidades de migrantes hispanos* (págs. 1-46). Madrid, España: Ariel.
- Anzaldúa, G. (2012). *Borderlands/La frontera: The new Mestiza*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.
- Rodríguez-Valls, F. (2009). Culturally relevant poetry: Creating Esperanza (hope) with stanzas. *Multicultural Education*, 17(1), 10-13.
- Rodríguez-Valls, F. & Capdevila-Gutiérrez, M. (2017). ¿Qué voces escuchas? Aproximación a la lectura de cuentos a través de los ojos de los héroes silenciosos. *Bilingual Review/Revista Bilingüe*, 33(4), 63-75.
- Rodríguez-Valls, F., Solsona-Puig, J., & Capdevila-Gutiérrez, M. (2017). Teaching social studies in Spanish in dual immersion middle schools: A biliterate approach to history. *Cogent Education*, 4(1).
- Betancur García, M. C. (2014). Mestizaje lingüístico y cultural. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XX(2), 103-129.
- CAL (2018a). Center for Applied Linguistics. Growth of the TWI programs, 1962-present. Recuperado en <http://www.cal.org/twi/directory/twigrow.htm>
- CAL (2018b). Center for Applied Linguistics. Language of Initial Literacy Instruction in Two-Way Immersion Programs. Recuperado en <http://www.cal.org/twi/literacylanguage.htm>
- Cammarata, L., y Tedick, D. J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251-269.
- Castells, M. (2008). Globalization identity and the state. *Social Dynamics: A Journal of African Studies*, 26(1), 5-17.
- CDE (2018a). *Facts about English Learners in California*. Sacramento. California Department of Education. Recuperado en <https://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/cefelfacts.asp>
- CDE (2018b). *Two-Way Language Immersion Program FAQ*. Sacramento. California Department of Education. Recuperado en <https://www.cde.ca.gov/sp/el/ip/faq.asp>
- CLI (2018). California Legislative Information. SB. 1174. English Language education. Recuperado en https://leginfo.legislature.ca.gov/faces/billNavClient.xhtml?bill_id=201320140SB1174



- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.
- Cummins, J., & Early, M. (2010). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- De Jong, E. J., y Howard, E. (2009). Integration in two-way immersion education: Equalising linguistic benefits for all students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 81-99.
- De Jong, E. J. (2016). Two-way immersion for the next generation: Models, policies, and principles. *International Multilingual Research Journal*, 10(1), 6-16.
- Delpit, L. (2003). Language diversity and learning. *The critical pedagogy reader*, 388-403.
- Fernández Vítors, D. (2017) *El Español, una lengua viva. Informe 2017*. Madrid, España: Instituto Cervantes. Recuperado en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of oppressed*. New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Gándara, P. (2010). Overcoming Triple Segregation. *Educational Leadership*, 68(3), 60-64.
- Gallardo, A. (2011). Wittgenstein: Epistemología y lenguaje. *Praxis*, 66, 87-97.
- García, O. y Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English Language Learners*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ghosh, R., y Galczynski, M. (2014). *Redefining multicultural education: Inclusion and the right to be different*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Sugarman, J., Christian, D., y Rogers, D. (2007). Guiding principles for dual language education. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Recuperado en www.cal.org/twi/pdfs/guiding-principles.pdf
- Huguet, Á., Lasagabaster, D., & Vila, I. (2008). Bilingual education in Spain: present realities and future challenges. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 1672-1682). Springer US.



- Ibarra, J. (2012). La integración lingüística del alumnado inmigrado. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 61, 9-21.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Toronto, CAN: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. *Critical pedagogies and language learning*, 30, 52.
- Lasagabaster, D., y Huguet, A. (Eds.). (2007). *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes* (Vol. 135). Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2009). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT journal*, 64(4), 367-375.
- Lindholm-Leary, K. J. (2005). The rich promise of two-way immersion. *Educational Leadership*, 62(4), 56-59.
- Lindholm-Leary, K. J., y Block, N. (2010). Achievement in predominantly low SES/Hispanic dual language schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 43-60.
- Lindholm-Leary, K., y Hernández, A. (2011). Achievement and language proficiency of Latino students in dual language programmes: Native English speakers, fluent English/previous ELLs, and current ELLs. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(6), 531-545.
- Livingstone, K. A. y Ferreira, A. (2009). La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Boletín de Filología* 44(2), 89-118.
- Lomas, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (págs. 9-17). México: FLACSO.
- Marian, V., Shook, A., & Schroeder, S. R. (2013). Bilingual two-way immersion programs benefit academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 36(2), 167-186.
- Martín Peris, E. (2010). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de “usar una lengua para aprenderla”? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature* 3(1), 1-18.
- McAndrew, M. (2013). *Fragile Majorities and Education: Belgium, Catalonia, Northern Ireland, and Quebec*. Kingston, CAN: McGill-Queen's Press-MQUP.



- Montrul, S. (2012). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden, MA: John Wiley and Sons, Inc.
- Nero, S. y Ahmad, N. (2014). *Vernaculars in the classroom: Paradoxes, pedagogy, possibilities*. New York, NY: Routledge.
- Paffey, D. (2014). *Language ideologies and the globalization of "standard" Spanish*. Broadway, NY: Bloomsbury Academic.
- Palmer, D. (2007). A dual immersion strand programme in California: Carrying out the promise of dual language education in an English-dominant context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(6), 752-768.
- Planas, N. y Civil, M. (2013). Language-as-resource and language-as-political: Tensions in the bilingual Mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 25(3), 361-378.
- Potowski, K. (2004). Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: Implications for second language acquisition and heritage language maintenance. *The Modern Language Journal*, 88(1), 75-101.
- Potowski, K. (2007). *Language and identity in a dual immersion school* (Vol. 63). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Rodríguez, D., Carrasquillo, A. y Soon Lee, K. (2014). *The bilingual advantage: Promoting academic development, biliteracy and native language in the classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Rojas, D. (2014). Estatus, solidaridad y representación social de las variedades de la lengua española entre hispanohablantes de Santiago de Chile. *Literatura y lingüística*, (29), 251-270.
- Schütz, R. (2007). Stephen Krashen's theory of second language acquisition. *English made in Brazil*, 2(2), 2007.
- Senesac, B. V. K. (2002). Two-way bilingual immersion: A portrait of quality schooling. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 85-101.
- Shin, S. J. (2012). *Bilingualism in schools and society: Language, identity, and policy*. New York, NY: Routledge.



- Showstack, E. (2012). Symbolic power in the heritage language classroom: How Spanish heritage speakers sustain and resist hegemonic discourses on languages and cultural diversity. *Spanish in Context*, 9(1), 1–26.
- Starr, R. L. (2010) "Teaching the Standard Without Speaking the Standard: Variation Among Mandarin-Speaking Teachers in a Dual-Immersion School," *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*: Vol. 15: Iss. 2, Article 14. Recuperado en: <https://repository.upenn.edu/pwpl/vol15/iss2/14>
- Tarone, E., & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(2), 166-178.
- Trujillo Sáez, F., Lorenzo, F., y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- USCB (2018) California Quick Facts. United States Census Bureau. Recuperado en <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/CA,US/PST045217>
- USCB (2018b) Language spoken at home: California. United States Census Bureau. Recuperado en https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_16_5YR_S1601&prodType=table
- Velasco Orozco, J. J. (2003). La investigación etnográfica y el maestro. *Tiempo de Educar*, 4(7), 153-169.
- Vila Moreno, F. X. (1996) *When classes are over. Language choice and language contact in bilingual education in Catalonia*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Brussels: Vrije Universiteit Brussel.



13. Article 4: Dual Immersion Digital Instruction: A Theoretical Model for Equitable and Inclusive Classrooms.

Introducció a la versió *postprint* de l'article

El quart article és resultat d'un experiment educatiu sense precedents en l'àmbit global. A causa de la pandèmia de la COVID-19, i quasi sense preparació, es va haver de traslladar la majoria de la instrucció a mitjans tecnològics a distància, en alguns casos per períodes de més d'un any, com ha estat el cas de Califòrnia. Aquest article aporta una anàlisi de les pràctiques pedagògiques en programes d'immersió dual quan es tornen completament digitalitzats en entorns virtuals i analitza la influència de la tecnologia en aquest procés, especialment des d'un punt de vista de l'equitat i els principis d'implementació d'aquests programes d'enriquiment. L'apartat final de l'article presenta un seguit de recomanacions per a la formació de mestres, amb un model teòric d'instrucció, que es fonamenta en els principals models de digitalització de la instrucció i les particularitats dels programes d'immersió dual. Aquest model, anomenat DI², distribueix les accions a tenir en compte en la instrucció digital i híbrida en cinc dimensions —tecnològica, de contingut, social, lingüística i pedagògica— per garantir una implementació equitativa, en la base dels programes d'immersió dual.

Article 4: Acceptat i publicat a la revista *Ikala*.

SJR (2020): Font d'impacte: 0,259. Categoria: Linguistics and Language. Posició:296/964. Quartil: Q2 Categoria: Language and Linguistic. Posició: 268/898. Quartil: Q2. Categoria: Social Sciences: Education. Posició: 854/1543. Quartil: Q3. SCOPUS (2019): Índex d'impacte: 0,3. Quartil: Q2 Language and Linguistics (Rànquing 458/830), Quartil: Q4 Linguistics and Language (Rànquing 502/884). Quartil: Q4 Education (Rànquing 1049/1254). H Índex: 4. Índex d'impacte: CARHUS+ (2018). Categoria: B

Referència bibliogràfica: Solsona-Puig, J., Capdevila-Gutiérrez, M., & Rodríguez-Valls, F. (2021). Dual immersion digital instruction: A theoretical model for equitable and inclusive classrooms. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26 (3), 767-782. Doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a11>



Dual immersion digital instruction: A Theoretical Model for Equitable and Inclusive Classrooms.

Abstract

Research shows that certain subjects, such as world languages, are more difficult to teach and learn online. Dual immersion programs have been proven effective in achieving biliteracy for all students. However, maintaining equitable practices, -at the core of such programs- has become more challenging in distance learning due to the pandemics. The extension of emergency remote teaching requires a revision of the benefits and challenges of digital instruction mediated by technology. Using a middle school Dual Immersion (DI) program in Southern California as a background, and from the perspective of bilingual education teachers and professors, this article presents a theoretical model (DI²) that addresses the five dimensions involved in just, equitable, and inclusive education: technological, social, linguistic, content, and pedagogical. We delve into DI pedagogical opportunities when all instruction becomes fully online, highlighting those reliable practices and implementations that should enhance instruction in inclusive DI classrooms once the remote phase finishes. Finally, we analyze how Bilingual Teacher Preparation Programs should review their course content, assessment and evaluation tools.

Keywords: dual immersion, digital instruction, equity, California, teacher preparation.

Instrucción digital en doble inmersión: un modelo teórico para aulas equitativas e inclusivas.

Resumen

Ciertas materias, como los idiomas extranjeros, son más difíciles de enseñar y aprender en línea. Los programas de doble inmersión han demostrado ser efectivos en lograr la alfabetización bilingüe para todos los estudiantes. Sin embargo, mantener la equidad en tales programas se ha vuelto más complicado en el aprendizaje a distancia debido a la pandemia. La extensión al nuevo curso escolar de esta fase de aprendizaje remoto conlleva la necesaria revisión de los beneficios y retos de la Instrucción Digital mediada por la tecnología. Desde la perspectiva de un programa de doble inmersión (DI) en una escuela media situada al sur de California, y como maestros y profesores universitarios, este artículo presenta el modelo teórico DI². En él, se abordan las cinco dimensiones necesarias para una instrucción inclusiva, justa y equitativa: tecnológica, social, lingüística, de contenido y pedagógica. Profundizamos en las oportunidades pedagógicas de DI cuando la enseñanza se vuelve completamente en línea y destacamos aquellas prácticas que deberían incorporarse a una



instrucción inclusiva en las aulas DI, una vez finalice esta fase de instrucción remota. Finalmente, analizamos cómo los programas de preparación de maestros bilingües deben revisar el contenido de sus cursos y las herramientas de evaluación.

Palabras clave: Doble inmersión, instrucción digital, equidad, California, preparación docente.

Enseignement numérique à double immersion (DI²): un modèle théorique pour des classes équitables et inclusives

Resume

Les recherches montrent que certaines matières, comme les langues étrangères, sont plus difficiles à enseigner et à apprendre en ligne. Les programmes de double immersion se sont avérés efficaces pour atteindre la bilittératie pour tous les élèves. Cependant, le maintien de pratiques équitables, au cœur de ces programmes, est devenu plus difficile dans l'enseignement à distance en raison des épidémies. L'extension de cette phase d'urgence à distance implique la nécessaire révision des avantages et des défis de l'instruction numérique médiée par la technologie. En utilisant un programme de double immersion (DI) au collège dans le sud de la Californie comme contexte, et du point de vue des enseignants et des professeurs d'éducation bilingue, cet article présente un modèle théorique (DI²) qui aborde cinq dimensions impliquées dans une approche juste, équitable et éducation inclusive: technologique, sociale, linguistique, de contenu et pédagogique. Nous explorons les opportunités pédagogiques DI lorsque toutes les instructions deviennent entièrement en ligne, mettant en évidence les pratiques et les implémentations fiables qui devraient améliorer l'enseignement dans les salles de classe DI inclusives une fois la phase à distance terminée. Nous analysons comment les programmes de préparation des enseignants bilingues devraient revoir leurs cadres, le contenu des cours et les outils d'évaluation.



Introduction: Dual Immersion Equity Beyond Remote Learning

The global pandemic that struck the world in the spring of 2020 has changed the landscape of education as we knew it. In a time when a large number of school districts in the United States transitioned to remote learning, its reverberation appears to be broad and complex for all stakeholders. The educational response to the pandemics has been diverse all across the United States, but public safety and health principles have been put at the forefront. According to the California Department of Education directives for school reopening, more than 90% of the students continued in the distance learning modality as of February 2021 (CDE, 2020), although its Department of Health stated that “schools throughout the state are currently in various stages of instruction including distance learning, in-person learning, and hybrid instruction based on local conditions” (p. 1) (CDPH, 2021). From the very beginning, administrators and teachers scrambled to balance the risks of feasible K-12 instructional models amidst the worst pandemic of the century, revisiting the educational principles and practices that defined the very foundations of the school system. Analogously, students and parents struggled with the lack of support systems that a physical school provides beyond the design, implementation and supervision of learning instruction -such as nutrition services, childcare, social, and emotional needs-. Further concerns regarding technology access, equitable learning environments, academic progress or the socio-emotional costs have arisen.

The first response to the wave of school closures was to default to some sort of distance learning. Many states, California being one of them, have kept this option as the most prevalent, adjusting to the needs while navigating the surge of infections. While there is no agreement yet on how to call this type of improvised instruction (Fisher, Frey & Hattie, 2020) -in this article we will use the term remote Digital Instruction¹⁸ (Hassel & Hassel, 2012; Lester & King, 2009)-, moving all learning operations from the traditional brick and mortar schools to the digital realm has produced a whole gamut of outcomes, some closer than others to the ideal virtual class¹⁹ (Tiffin & Rajasingham, 1995). Although the closest reference for these outcomes was online education, the instruction during

¹⁸ We opted for the more inclusive concept of Digital Instruction -as opposed to analog instruction-, that has less negative bias than other similar concepts such as online instruction. We may often use “online instruction” since it is embedded in the literature cited. Both forms of instruction are enabled by technology and might be included within the realm of distance learning, which is a more comprehensive concept that includes all instruction not delivered face to face. Distance learning has a long history that goes back to the first mail courses created in the 19th century and has become progressively mediated by the incorporation of new technologies. Other related concepts float in its sphere: web-based learning, e-learning, blended or hybrid learning, virtual learning, cyber-learning, etc. With the outbreak of the pandemic, denominations such as emergency or temporary remote learning, online learning or distance learning have been used interchangeably.

¹⁹ The virtual class is a group of students in cyberspace, as opposed to a classroom as a physical space. As an ideal concept, it is understood as the interaction of teachers and students applying knowledge to problems utterly mediated by telecommunications and computers in the virtual space.



the initial remote digital instruction phase was a reaction to a dire necessity more than a well-designed, digitally oriented instruction. As remote digital instruction settled and became, for many school districts, the widespread option for the fall of the new school year, a revision of its potentialities and challenges as pertaining to dual immersion becomes essential. Certainly, as a type of distance education, K-12 online instruction has enjoyed a dubious reputation, with a somber history since its inception in 1996 (Ferdig, Cavanaugh, DiPietro, Black, & Dawson, 2009), online instruction was previously reserved to solve aspects such as the lack of remedial courses, alternative student placement, crowded schools or shortage of qualified teachers (Cavanaugh, Barbour, & Clark, 2009). Nonetheless, in this new reality, online instruction has emerged as the most feasible form to facilitate instruction, even though in education nothing compares to human, face to face non-remote interaction between teachers and students (Paechter & Maier, 2010). While the debate about this type of instruction denomination continues, concerns are raised by every stakeholder about its effects in terms of equity and learning outcomes. Clearly, technology-mediated instruction was increasingly present in the physical classrooms before the pandemic. However, concerns about equity have been raised during the remote learning phase (Chandra, Chang, Day, Fazlullah, Liu, McBride, Mudalige & Weiss, 2020).

Dual Immersion programs were conceived with equity as its core (Cervantes-Soon et al., 2017). As dual immersion researchers and practitioners we wanted to explore if the benefits of bilingual education can somehow be transferred equitably on to the online learning systems and be maintained even after the emergency remote phase ceases to exist. The increasing digitalization of K-12 instruction has undeniable potentialities and benefits to enhance the already well-knit DI communities that can be transferred into post-pandemic phases. There is a consensus that, despite its potentialities, online classes cannot supplant face to face instruction just yet (Su & Foulger 2019). But can the challenges of online instruction be buffered through best practices in a way that ensures, at least, the essential objectives of dual immersion? As practitioners and scholars in the field of bilingual education in Southern California, we are both enthusiastic about the opportunities of the digitalization of learning as well as concerned with the practical utterances in biliteracy development and the instruction of world languages. The next sections present an exploratory analysis from five dimensions – technological, content, social, linguistic, pedagogical- filtered by the sieve of equity. Then, we introduce a theoretical model called Dual Immersion Digital Instruction (DI²), pondering its implications in language arts and content instruction in the target language, as well as teacher preparation for dual immersion programs.



Technological, Content Instruction and Social Dimensions

The technology dimension epitomizes a long-standing myth in education that technology alone would enhance learning (Komoski, 1969; Goodchild & Speed, 2017), which coexisted with the nineteenth century luddite fear that machinery would dehumanize and harm our society. We have witnessed this same dialog during the emergency remote phase: educational institutions touted that technology mediated instruction would save the day during the pandemics while others quickly announced the failure of this type of instruction. The reality lies closer to technology being a tool, -a powerful one when combined with well-prepared teachers, quality materials, and engaging learning spaces-, a necessary cog in the wheel of quality education in the 21st century. Equity concerns due to the digital divide have been at the forefront during remote learning (Chandra et al., 2020), where instruction is mediated by technology, limiting the scope, the access, added services, and the effectiveness that analog schooling provides. Distance learning also ensues social and emotional deprivation and limits engagement.

Early reports on remote distance learning have pointed to inequalities in accessing technology and content that widens the digital divide and worsens the achievement gap (Chandra et al., 2020). Minorities and deprived groups have a bigger burden when instruction becomes fully online and may have long lasting effects afterwards (Dorn, Hancock, Sarakatsannis & Viruleg, 2020). It seems that distance learning acts as an amplifier of previous problems, the authors argue that low-income, black and Hispanic students are exposed to higher contingencies, at risk of a higher learning loss. Furthermore, physical access to technology is not the only burden for certain students and families. Research has pointed out a second and third levels of digital divides in terms of types use of different higher thinking skills, and quality outcomes of educational technology in students with the same digital skills (Scheerder, Van Deursen, & Van Dijk, 2017). Precisely, the uneven outcomes of digital instruction have led California legislators to create new legislation²⁰ to guarantee technology access as well as some sort of daily live instruction during the pandemic's remote phase. These and other considerations convey an extra layer when applied to DI programs, where the delivery of content in the target language alone will not suffice.

In general terms, one can argue that technology enhances all levels of instruction and all types of content when used wisely, a tendency that also benefited Dual Immersion programs. Due to its singularities (Author 1, 2019), DI programs may present added challenges in translating equitable and inclusive practices into remote digital learning: access and digital literacy of technological tools;

²⁰ California Senate AB-77 (CLI, 2020) Education finance education omnibus budget trailer bill.



the role of students, parents and teachers; and digital professional development for docents. Along with the unequal access to the Information and Communication Technologies (ICT) in underprivileged groups due to the digital divides, digital instruction requires a more active -and mature- user profile, positioning the student at the center of its learning process (Rice, 2012).

In the family sphere, stay-at-home and digitally literate parents may better facilitate this transition to digital instruction. Conversely, the assumption that technologically savvy students are better learners has been often challenged (Kolikant, 2010; Neumann, 2016), citing aspects such as information illiteracy, shortened attention span, inferior writing skills, predominance of visual over reading information, and technology being a distraction as major pitfalls. Students are not exempt of these technology shortcomings in the 21st century, despite K-12 students being labeled as 'native digitals'. but most of their parents and teachers are 'digital immigrants' (Prensky, 2011). The ability to communicate with all stakeholders using messaging, social media, live and recorded video conferencing capacity combined with the power of mobile devices may have bridged the laceration of in-person interaction for many. However, after many video conferences, the fatigue of full virtual life (Ferdig, Baumgartner, Hartshorne, Kaplan-Rakowski & Mouza, 2020) may diminish the effect of these actions.

Interestingly, technology may not be always closing the digital gap for all, but deepening the chasm in equity, affecting all three educational spheres; family, schoolteachers and students-, and community (Epstein et al, 2009). In their qualitative study on technology access in California high schools Warschauer, Knobel, and Stone (2004), noted that despite having access to similar computer-student ratios, their respective uses, performance and technology access differed between high and low incomes students. Apart from curtailing student engagement, which we will address in the next section, it appears that minority parents seem to be less involved or knowledgeable of the school system than affluent families (Machado-Casas, Sánchez & Ek, 2014).

In the school sphere, proficient teaching implies a tech-savvy instructor that masters student engagement without face-to-face interaction (Archambault & Kennedy, 2014; Hicks, 2011). Teachers are not alien to technology pitfalls: resistance to technology of docents is well documented in literature (Hicks, 2011; Howard, 2013; Tiffin & Rajasingham, 1995), especially in veteran teachers who comprise up to 40% of staff (Orlando, 2014). Invariably, however, there is the need for a proactive teaching (Fisher, Frey & Hattie, 2020). On top of the aforementioned challenges, there is an increasing tendency to digitalize content from print to the virtual format that may forever change the traditional way of teaching and learning: digital literacies may require new strategies and instructional tools to tackle the content both from teachers and students (Hodges, & Matthews, 2020).



In the content dimension, teaching and learning academic content utilizing a world language (sometimes referred as foreign language²¹) is what defines DI programs (CDE, 2021). Due to its specificities, some types of content instruction delivered online have easier avenues as compared to other subjects, being foreign languages (Oliver, 2012) and mathematics (Oliver, Kellogg & Patel, 2010) more difficult to be taught digitally, resulting in lower student achievement. It appears that the transition to a remote digital instruction in DI would hinder the teacher's immediate ascendancy (Ray, 2009) on language learning naturally occurring in face-to-face instruction, as well as the live rich interaction between two groups of emergent bilinguals that defines Dual Immersion (Palmer, 2009). To compensate for the shortcomings of content delivery in digital instruction, technological potentialities may come in handy. One avenue is the possibility of individualized content delivery through digital means that allows student-paced learning. Once the content is designed and delivered, the immersion students can access it any time provided they have adequate access to it. Pre-recorded lessons, webinars or other in-class resources are kept in the learning environment to be retrieved as many times as necessary, as opposed to live instruction, that is gone when finished. Additionally, interactive content, multiple media avenues (audio, video, etc.), open access to enriched content would enhance the learning possibilities. Another option is to ensure setting up virtual time and space for immersion students to interact; break-out rooms, collaborative projects, chat and video rooms, etc. There are plenty of possibilities to virtually connect students for peer learning, schools and families to enhance the content through the social aspect of immersion programs.

The social dimension is especially important since the students in a dual immersion program rely on social interaction to improve their language skills. Conversely, parents and community involvement are a key component of the success of these types of programs. For this reason, digital instruction in Dual Immersion programs needs to create spaces for parent and community involvement and participation. Frequently, students remain in these programs for many years, and this helps create strong bonds among students, parents and teachers. Students value this long-term relationship, which becomes a cultural and linguistic investment regarded as a positive outcome (Bears & de Jong, 2008). Furthermore, parents create a group of strong advocates for quality instruction (Autor 1, 2019). However, there is the need to counterbalance the domination of Anglo-*white parents* in DI programs (Scanlan & Palmer, 2009; Burns, 2017). Recreating these social interactions digitally has been proven as challenging as necessary. Feelings of isolation or disengagement should be counterbalanced with virtual socialization among students -some informal

²¹ The concept of 'world language' has been more commonly used recently, although the literature often refers to it as 'foreign language'. We will keep the former for a more general and inclusive denomination, and the latter when citing literature using that expression.



like birthdays, scavenger hunts, social break, etc.-, flexibility, and meaningful work (Pretti, Etmanski, & Durston, 2020). Digital student-teacher interaction other than instruction is also necessary in order to maintain and enhance this social dimension. This can be achieved through virtual parties, chat and check-in time before or after class, or other alternative digital interactions.

In the intersection of the technological, content and social dimensions, it seems probable that teachers have a greater influence in the physical classroom to compensate for English cultural dominance (Scanlan & Palmer, 2009). This is especially true at the early stages of DI programs, where teachers and peers are the main language and cultural role-model. Docents cannot control the system language embedded in the digital platforms as they do in their brick-and-mortar classrooms. Resources used as visual cues –such as images posters, maps, realia, word walls, etc.- or cultural references used as background language are limited to a small two-dimensional screen. Socially, limited access to language variations in the class (students share less oral language), difficulties in giving immediate oral feedback, and the lack of students' interaction to enhance peer learning might hinder the language and social exchange.

Finally, without well-knit social networks or the ability to influence the language settings in digital platforms, the precise gauging of content delivery in the target language by the DI teacher's -balancing language, culture and content- might be affected. This process is vital in enhancing the identity building of the minorities, and in providing immediate feed-back in the target language.

Equity Through the Linguistic Dimension

Digital teaching and learning of world languages is, by no means, a new educational practice. Globalization, travel, and world trade, combined with the need to learn a second language, oftentimes as working adults, have favored the development of a broad variety of online language programs. There are numerous methods, platforms, programs, and applications that, over the years, have developed and implemented more and improved virtual spaces and teaching strategies with increasingly better outcomes in language teaching and acquisition. Still, world language is one of the disciplines that presents greater challenges in digital learning (Oliver, 2012). Moreover, it is important to remember that the DI classroom requires a twofold focus: the need for target language development and a strong emphasis on literacy development in that target language (Babino & Stewart, 2017; Ray, 2009). It must also keep its focus on culture maintenance and cultural competence (Palmer, 2009). In that sense, the challenges of digital teaching and learning of world languages are combined with the challenges that pertain to the language arts virtual classroom.

Student engagement is arguably one of the main factors in learning gains (Zilvinskis, Masseria, & Pike, 2017). It is also one of the main challenges of the digital classroom in any subject



matter. In the DI classroom, though, it is through student verbal participation, oral and written, that the educator is able to check for understanding, assess learning, and adjust instruction for oral language development. Speaking in the target language serves all those functions, but is also a goal in itself, but encouraging verbal interaction of all students in the DI classroom and providing spaces for it is as essential as challenging.

Dual immersion programs strive to achieve student literacy as well as proficiency in all skills of language: speaking, listening, reading and writing. Of the four language skills, speaking would be the one suffering the most in digital instruction, and the one that will require the strongest teacher support. Thus, getting emergent bilingual students to use the target language in the classroom with consistency should be at the heart of all efforts in digital instruction. In a context of emergent bilingualism, in which teacher and student verbal input is an integral part of learning, student participation and communication are paramount. Communication with peers and teachers is both an essential source of learning as well as one of the most engaging elements in the DI classroom. This communication in the target language enables unconscious or implicit language learning through immersion (Schmidt, 1993; Shanks & St. John, 1994). Thus, in order to meet the linguistic goals of DI, teachers must focus on what is arguably the most challenging aspect of digital teaching: student participation and engagement in the target language.

As stated before, digital learning can be an element of inequality in education due to lack of access to technology or lack of digital literacy, among other reasons (Warschauer, Knobel, & Stone, 2004). Nonetheless, once school districts throughout the US are making every effort to provide families with as much access to technology and digital literacy as possible, educators must capitalize on the situation and exploit digital learning to the best of their ability as a tool for academic growth and equity, both social and educational. The bright side of digital instruction is that it can offer students and teachers an array of possibilities for engagement, linguistic growth, and cultural competence (Blake, 2013; Hafner, Chik & Jones, 2015). The loss of non-verbal communication, context cues, or body language in the physical classroom can be compensated with enhanced digital DI instruction. Interactive voice and video applications, both synchronous and asynchronous, can help teachers and students have a more comprehensive understanding of the language iterations and engage students in both productive and receptive skills. Thus, the four domains of language (reading, speaking, writing and listening) can be combined in project-based activities, problem-based tasks that mimic real life, using the target language both as a tool and as a goal (Hampel, 2006.)

An almost infinite amount of real language samples (audio, video, text) become available providing also a broader variety of accents, lexis, and regional or national linguistic variations that are paramount to the inclusivity of the various cultural and linguistic backgrounds in the classroom.



Moreover, the plethora of digital interactive applications for language production (voice, video, etc.) and games help student engagement and enhance their productive and receptive language skills (Chik, 2014). Regarding the work with original literature in the target language, digitalization of instruction also allows a multimodal approach to narratives, more individualized and interactive relation with literary texts that allow the users to be more proactive in their actions. This is especially true when it comes to foreign languages (Lütge, Merse, Owczarek & Stannard, 2019). It is important to notice that, in order to make up for the lack of face-to-face instruction and minimize learning loss, teachers will need, as it is often the case in dual immersion, a stronger investment of time and effort (Alanis & Rodriguez, 2008; Oliver, 2012) to create or find meaningful, engaging, and academically challenging resources in the target language.

Online production, whether verbal or written, minimizes student affective filters and maximizes flexible and relaxed synchronous and asynchronous language production and student interactions (Chametzky, 2013). Digital work offers students the possibility of multiple oral attempts through video and audio, self and peer correction, and edition. It is also a way to increase accountability for daily language production for all students, who will be able to produce language and participate at their own time much more often than in the regular classroom setting (Evans, 2009). Analogously, it also grants teachers a number of possibilities for group, small group or individual modifications as well as faster, more frequent and targeted assessments and student self-assessments.

Finally, another important aspect in which digital instruction can serve as a device for equity is that it enhances all students' exposure to cultural information (Evans, 2009) that expands their immediate world experience and cultural capital. For one, it opens the possibility of virtual world travel that gives them access to experiences veiled for some of the students: visits to museums and sites throughout the world, access to art performances in the target language, or ability to connect with people from other countries with whom they can interact in the target language. Language teachers need to be aware of the equalizing opportunities that digital instruction has to offer given that it can help reduce some effects of the socio-economic divide that is, at times, present in the DI classroom.

Pedagogic Dimension: Preparing Teacher Candidates for Just, Equitable, and Inclusive DI²

In the previous sections, we examined the opportunities and challenges from the technologic, linguistic, social and content dimensions of DI programs' development and instruction. Here, we analyze how the shift to online teaching in Dual Immersion classrooms could impact Bilingual Teacher Preparation Programs (BTTP). Currently, the focus of BTTPs is to enlighten the next generation of culturally and linguistically responsive educators around four guiding principles: a)



bilingualism and biliteracy, b) academic achievement, c) socio-cultural competence, and d) critical consciousness (Alfaro & Bartolome, 2017; Cervantes-Soon, Dorner, Palmer, Heiman, Schewrdtfeger & Choi, 2017; Howard, Lindholm-Leary, Rogers, Olague, Medina, Kennedy, Sugarman & Christian, 2018). Adding to these four pillars, teacher candidates learn how to embed technology in their lesson design, implementation and assessment. The integration of technology is guided by the Common Core State Standards Technology Skills (2010).

These principles guide the design of courses that include, nurture and foster the candidate's skills in three major areas: language competency, methodology, and culture. It could be argued that once the bilingual teacher candidates have completed a BTTP, they are ready to: a) work with and learn from students in face-to-face classrooms (Meidl & Meidl, 2011), b) use technology as a tool that enhances their practices (Heitink, Voogt, Verplanken, Braak, & Fisser, 2016), and, c) prepare students for a global society where multilingualism and technology stand as two key pillars (Kelly-Holmes, 2019). Yet, with the new 100% digital learning reality, these sets of skills will need to be adapted, modified, and enhanced in order to create a just, equitable and inclusive digital learning environments for all DI students and families (Garcia, 2018).

Moreover, BTTPs will have to redesign their structure to ensure candidates are equipped with the tools for DI². An additional challenge will be to prepare candidates to effectively teach in the target language (i.e., Spanish, Vietnamese, Mandarin, Khmer, Hmong) in online settings. Regardless of the teaching and learning setting (online, hybrid, face to face), the outcomes for DI programs have not changed: students must acquire high levels of biliteracy across all the subject areas --mathematics, history, science-- and to become critical users of languaging (Carpenter, Achugar, Walter & Earhart, 2015).

Before the pandemic, a large number of BTTP in California programs offered these courses via face-to-face. Moving to online teaching could bring some of the constraints we have highlighted in previous sections. Traditional teaching is based in orality, and teaching and learning online still relies predominantly on the use of the voice, but many other communication avenues open (chat, icons, smileys, etc.). The online instructor and students may have limited use of important communication and language elements such as body language, facial expressions, tones, and non-verbal communication that may need to be readjusted in an online or hybrid environment. As Fitzpatrick and Davies (2003) pointed out, a

shift of paradigm is necessary in teacher/learner roles. Cooperative, collaborative procedures are called for to harness the wide range of possibilities the new media offer. Teacher are called to abandon their traditional roles and act more as guides and mentors, exploring the new media themselves as learners, thus acting as role models for their learners (Fitzpatrick and Davies, 2003: 4).



Thus, programs will have to intentionally and strategically support the teaching and learning of these elements as they must become part of teaching tools and linguistic repertoires of candidates. Aside from these challenges, shifting teacher preparation from face to face to online models brings exciting opportunities to ensure just, equitable and inclusive learning in teaching preparation programs. One of the areas in which online learning could enhance the array of opportunities for candidates is the area of clinical work. Before the pandemic, candidates completed their clinical work conducting in-person visits to Dual Immersion classrooms. With this face-to-face possibility out of the map, clinical work must turn virtual. Despite some limitations, in this virtual set up, candidates could virtually visit and observe Dual Immersion classrooms from any school district across the state. Having more school districts available is especially important for candidates who speak languages such as Vietnamese, Mandarin, Korean, Khmer, and Hmong among others. The key factor in the effectiveness of this virtual clinical work is to ensure that candidates have access to the same depth and breadth than the one obtained in face-to-face observations (Caprano, Capraro, & Helfeldt, 2010; Cliffe, 2017).

Another area where possibilities could increase is the opportunities for virtually conducted ethnographic research. As part of their culture course, candidates have to collect data from a neighborhood and/or community to further understand how cultures and languages are constructed, used, and validated by their inhabitants. The knowledge gained in this exercise serves as the foundation for the candidate's cultural competence and critical consciousness (Paris & Alim, 2017). The mandate of virtually based practices may open spaces that otherwise would be resistant to an in-person visit and research. As underlined when talking of virtual fieldwork, the key aspect would be to ensure that research, observation and learning are run within a humanizing framework in which the researcher and participants are open to share, question, and expand their views (Siemens, 2011).

To conclude, BTPPs have an exciting opportunity to expand how they have been preparing candidates for the last 5 decades. The drive to continue preparing culturally and linguistically proficient educators will call for seeing technology not as a mere tool for equitable education, but as a means to close the opportunity and achievement gap. It would also require teachers to develop, implement and assess practices that guarantee all DI students continue developing high levels of bilingualism and acquire subject area biliteracy. Rewriting Freire's (2018) words: Dual Immersion Digital Education (DI²) could

either function as an instrument which is used to facilitate integration of the younger generation into the logic of the present system and bring about conformity, or it becomes the practice of freedom, the means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world (p. 34).



Up to this point, we have examined the five must dimensions of just, equitable, and inclusive education in Dual Immersion settings. We have also presented the need for Bilingual Teacher Preparation Programs to review and transform their practices. In the next section, we pose what we visualize as a valid model for digital instruction moving forward in the post-pandemic era.

Dual Immersion Digital Instruction (DI²): a Theoretical Model for Equity

Since its beginnings, more than two decades ago, the experience in online instruction -mostly at the college level (Fish & Wickersham, 2009)- have not produced yet a widely shared model of online distance learning. The attempts to define the types of digital learning have encountered a wide array of variations and constant innovations (Means, Bakia & Murphy, 2014). Beyond the four online learning categories/filters outlined by those authors -context, design features, implementation and outcomes-, we argue that technology unequivocally determines this type of instruction (Tiffin & Rajasingham, 1995), as opposed to analog instruction. Parallely, there has been a process of digitalizing (Pettersson, 2020) both content and instruction that has affected the way knowledge is delivered, and the way teachers plan its delivery. Two models have been recently applied when analyzing the digitalization of instruction: the SAMR and TPACK models (Puentedura, 2014). The SAMR model defines four evolving stages in the application of technology and how its application enhances instruction: Substitution, Augmentation, Modification or Redefinition. Often conceived as a linear model, it actually enables the practitioner to navigate back and forth through its stages at different moments of implementation and teaching. On the other hand, the TPACK model (Archambault & Crippen, 2009) presents itself as a concentric Venn diagram that revolves around the knowledge application from three dimensions: Technology, Pedagogy, and Content. Both models can be complementary and help to better understand the digitalization of instruction.

Nonetheless, when applied to DI, both models lack a crucial perspective that lies at the core of these programs: equity (Genesee & Lindholm-Leary, 2007). In Figure 1, we outlined our model for an equitable Dual Immersion Digital Instruction (DI²) with five dimensions: technologic, social, linguistic, content and pedagogic. Thus, each and every interaction for DI² should be sieved by the prism of equity, that projects its influence on the five dimensions mentioned above. Coherently, our model includes a fourth and a fifth component not considered in other models: the social and the linguistic dimension, that helps in calibrating a language program such as the dual immersion. Through the social dimension, DI programs should consider the utterances and potentialities of social interaction mediated by technology. Through the linguistic dimension, DI programs intertwine the cultural, socioeconomic, as well as the language related aspects of this type of programs when turned into digital instruction. Our theoretical model, DI² provides a better answer to the unique



technological, pedagogical and content challenges, adding the linguistic and the social ones, which are at the core of these programs.

The linguistic dimension is in itself both a goal and a tool, and paramount to ensure quality instruction and program success. The social dimension is also twofold. It supports the completion of the third pillar of DI, the sociocultural competence (Howard et al. 2018) that is also embedded in the linguistic and content dimensions. At the same time, and equally important, the social environment in DI creates the necessary support structure that helps validate the individual and the community, promotes the sense of belonging, enhances the connection with the educational system and thus, the overall success (Alanis & Rodriguez, 2008). It is well researched that DI programs are more than mere second language programs, since the language of instruction comes inseparably coupled with the need to maintain and advocate for the often minoritized student culture, and to challenge the raciolinguistic ideologies and coercive relations of power in an English dominant environment (Cummins, 2017; Palmer, 2009; Scanlan & Palmer, 2009). To this end, we present a theoretical model (Figure 1) for just, equitable, and inclusive digital instruction.

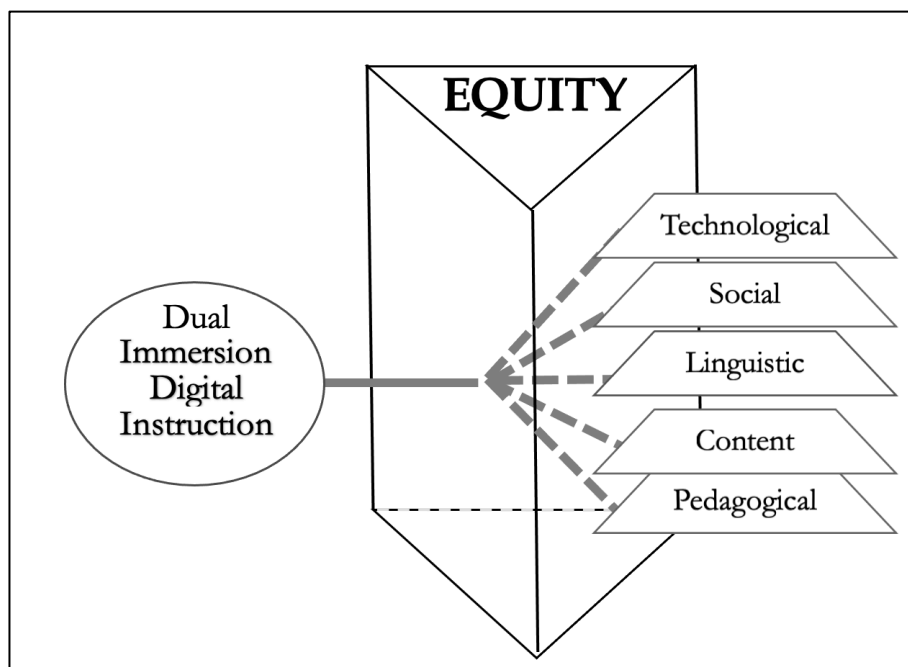


Figure 1. Five Dimensions of the Equitable Dual Immersion Digital Instruction (DI²) model.

Using this new model, practitioners can reflect on educational best practices to digitally counteract the irremediable loss that comes from lack of person-to-person physical interaction. Furthermore, they can impact online instruction may have on the main foci of these programs: linguistic, cultural and educational equity. We also believe there needs to be a reflection on the idea of building virtual communities in a program that has long relied on an active community building process (Alanis & Rodriguez, 2008), that is mostly created around in-person interaction.



Recommendations for DI² Practitioners

In this section, and using Table 1 as vehicle, we summarize the most important recommendations for an equitable digital instruction in dual immersion programs covered in this article. We combined the four pillars of DI with the five dimensions of the (DI²) model in the following chart.

Table 1

Summary of DI² recommendations.

DI ² dimensions/ DI pillars	Technological	Content	Social	Linguistic	Pedagogical
Bilingualism/ biliteracy	Technology is a powerful tool, but requires proactive teachers, families and students to enhance bilingualism and biliteracy	Digitalization of content may not decrease its quality but enhance its access by interactive multimedia and biliteracy tools.	Increased asynchronous access and engagement for families with recorded meetings or videoconferences and translation applications.	Digital biliteracies require different instructional strategies and tools.	Verbal or written digital production, minimizes the student affective filter, maximize flexible and relaxed language production.
High academic achievement	Consider the three digital divides: access, production quality, and critical thinking.	Plan for student-paced content, multiple access, and enhanced organization of knowledge	Collaborative virtual projects enable peer learning and socializing outside class time.	Plan activities balancing all skills of the target language: speaking, listening, reading and writing.	Teachers should prioritize digital student engagement and wellbeing without overlooking academic achievement.
Cross-cultural Competence	Compensate for students (low-income, Latinx, Black) that may suffer bigger inequalities	Increased opportunities for virtually conducted cultural exchange, teacher collaboration, or ethnographic research.	Gauge cultural and linguistic bias by designing social events and content, avoiding virtual fatigue.	Compensate the loss of non-verbal communication, context cues, or body language in the physical classroom or cultural exposure with enhanced digital DI instruction	Enhanced digital instruction can improve equity by increasing students' exposure to cultural information that expands cultural capital.
Critical Consciousness	Teachers should counteract digital platforms' English dominance and equalize the "white-Anglo" preponderance.	Design lessons with a culturally respectful, multimodal approach to narratives, individualized and interactive relation with literary texts and content.	Create virtual spaces for parent and community involvement and participation.	Utilize online real language samples (audio, video, text) to promote a critical view, more inclusive of the various cultural and linguistic background	Intentionally and strategically design instruction that compensates cultural bias, limited non-verbal communication when teaching online or hybrid.

Note: Created by the authors.



Conclusions

The DI² theoretical model embodies a transformative approach for critically enhancing instruction. From a lens of an equitable, just and inclusive teaching and learning approach, the five dimensions of the DI² model ensure a comprehensive understanding of the DI classroom. Indeed, ICT's have enhanced most aspects of our lives, including education. Once this emergency remote learning phase fades out, and if we take the potentialities mentioned in previous sections, educators will be left well-equipped with a hue of engaging, inclusive and equitable enhanced digital practices.

However, there is much to be done yet. Opportunities and challenges will be equally present in the months and years to come. The models and strategies designed, implemented, and to some extent assessed during this pandemic stretch have been contextualized within a sort of piloting mode. Teachers and administrators working in Dual Immersion schools adapted their practices to first survive, and later to build the first layers of comprehensive, successful and inclusive digital instruction.

We are in a much better position now to learn from past experiences. We have to continue developing digital teaching and learning practices, to enhance the programs and platforms mediated by technology with equity as the main lens. Using and rephrasing the words of Bettina Love (2020), digital teaching beyond survival should be “the practice of working in solidarity with communities of color [in this context multilingual students and families] drawing on the imagination, creativity, refusal, (re)membering, visionary thinking, healing...” (p. 2). Now, it is time to continue exploring, designing, implementing and evaluating new practices.

What is next is a process of growth for the DI community at large. Each participant will attain extra layers of responsibility in the digital instruction era. Among these charges, parents will have to continue to face the need to step in and become active partners in supporting students and teachers in digital learning from the home. Students will have to face the challenges of digital instruction and make every effort to boost their focus and develop their time management skills.

At the same time, they will enjoy the benefits of this self-pacing, student centered, and highly engaging learning system that might be better suited for their needs and age. DI teachers will embody a language role model and become reinforcers and safeguards of the linguistic, cultural, and educational equity promoted in DI programs (Authors, 2018). They will also take the lead of developing all these opportunities for parent involvement and student engagement. Lastly, administrators will be faced with the task to continue to create opportunities for teacher professional development and family digital literacy, as well as to support the potential economic divide that could be affected by the demands of digital instruction.



BTTPs must also review their practices to strengthen their outcomes in order to offer adequate preparation for the next generation of DI teachers. New standards for teacher readiness need to endorse the design and implementation of technology mediated equitable practices. We argue that the DI² model would greatly help in guiding these efforts.

It is time for all of us to regain credibility as just, equitable and inclusive multilingual educators. As Heifetz and Linsky (2017) point out, we “never know how an intervention is received unless you listen over time. Therefore, just as critical as the quality of your actions will be your ability to hold steady in the aftermath in order to evaluate how to move next” (p. 139). The aftermath is here, thus, we have to continue questioning ourselves to ensure Dual Immersion programs remain and grow to meet the high expectations students and families have when they enter multilingual classrooms.

References

- Alanis, I., & Rodriguez, M. A. (2008). Sustaining a dual language immersion program: Features of success. *Journal of Latinos and Education*, 7(4), 305-319.
- Alfaro, C. & Bartolomé, L. (2017). Preparing ideologically clear bilingual teachers: Honoring working-class non-standard language use in the bilingual education classroom. *Issues on Teacher Education*, 26(2), 11-34.
- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 71-88.
- Archambault, L., & Kennedy, K. (2014) Teacher preparation for K-12 online and blended learning. In R. E. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online learning* (pp. 225–244). Pittsburgh, PA: ETC Press.
- Babino, A., & Stewart, M. A. (2017). “I Like English Better”: Latino Dual Language Students’ Investment in Spanish, English, and Bilingualism. *Journal of Latinos and Education*, 16(1), 18-29.
- Bearse, C., & De Jong, E. J. (2008). Cultural and linguistic investment: Adolescents in a secondary two-way immersion program. *Equity & Excellence in Education*, 41(3), 325-340. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10665680802174817>
- Blake, R. J. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington, DC. Georgetown University Press.



- Burns, M. (2017). “Compromises that we make”: Whiteness in the dual language context. *Bilingual Research Journal*, 40(4), 339-352.
- California Department of Education. (2020, June). *Stronger together: A guidebook for the safe reopening of California’s public schools*. Retrieved from: <https://www.cde.ca.gov/ls/he/hn/documents/strongertogether.pdf>
- California Department of Health. (2021, January). *Guidance for COVID-19 School Reopening Status Reporting*. Retrieved from: <https://www.cdph.ca.gov/Programs/CID/DCDC/Pages/COVID-19/School-Reopening-Status-Reporting-Directive.aspx>
- Caprano, R. M., Capraro M. M. & Helfeldt, J. (2010). Do Differing Types of Field Experiences Make a Difference in Teacher Candidates' Perceived Level of Competence? *Teacher Education Quarterly*, 37(1),131-154.
- Carpenter, B. D., Achugar, M., Walter, D., & Earhart, M. (2015). Developing teachers’ critical language awareness: A case study of guided participation. *Linguistics & Education*, 32A, 82-97.
- Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009). Research and practice in K-12 online learning: A review of open access literature. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(1). 1-22
- Chandra, S., Chang, A., Day, L., Fazlullah, A., Liu, J., McBride, L., Mudalige, T., Weiss, D., (2020). *Closing the K–12 Digital Divide in the Age of Distance Learning*. San Francisco, CA: Common Sense Media.
- Chametzky, B. (2013). Generalizability and the theory of offsetting the affective filter. *Grounded Theory Review*, 12(2). 1-14
- Cervantes-Soon, C. G., Dorner, L., Palmer, D., Heiman, D., Schwerdtfeger, R., & Choi, J. (2017). Combating inequalities in two-way language immersion programs: Toward critical consciousness in bilingual education spaces. *Review of Research in Education*, 41(1), 403-427.
- Chik, A. (2014). Digital gaming and language learning: Autonomy and community. *Language Learning & Technology*, 18(2), 85-100.
- California Legislature Information (CLI, 2020). AB-77 Education finance: education omnibus budget trailer. California Senate. Retrieved from: https://leginfo.legislature.ca.gov/faces/billTextClient.xhtml?bill_id=201920200AB77



- Cliffe, A.D. (2017). A review of the benefits and drawbacks to virtual field guides in today's Geoscience higher education environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, Article 28.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404-425.
- De Jong, E. J. (2016). Two-Way Immersion for the next generation: models, policies, and principles. *International Multilingual Research Journal*, 10(1), 6-16.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. Chicago: McKinsey & Company.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B. Simon, B.; Salinas, K.C., Rodriguez, N., Van Hoorhis, F.L., Martin, C., Thomas, B., Greenfeld, M., Hutchins, D. & Williams, K.J., (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Evans, M. (Ed.). (2009). *Foreign language learning with digital technology*. London. UK. A&C Black.
- Ferdig, R.E., Cavanaugh, C., DiPietro, M., Black, E.W. & Dawson, K. (2009). Virtual Schooling Standards and Best Practices for Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(4), 479-503.
- Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (Eds). (2020). *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Fish, W. W., & Wickersham, L. E. (2009). Best practices for online instructors: Reminders. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(3), 279.
- Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2020). *The Distance Learning Playbook, Grades K-12: Teaching for Engagement and Impact in Any Setting*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fitzpatrick, A., & Davies, G. (2003). *The impact of Information and Communications Technologies on the teaching of foreign languages and on the role of teachers of foreign languages*. EC Directorate General of Education and Culture. Brussel, Belgium: European Commission
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY. Bloomsbury publishing USA.



- García, O. (2018). Translanguaging, pedagogy and creativity. In J. Erfurt, E. Corporal & A. Weirich, (Eds.), *Éducation plurilingue et pratiques langagières: Hommage à Christine Hélot* (pp. 39-56). Berlin, Germany: Peter Lang.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2007). Dual language education in Canada and the United States. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd Edit.). (pp. 253-266.). New York, NY: Springer.
- Goodchild, T., & Speed, E. (2019). Technology enhanced learning as transformative innovation: a note on the enduring myth of TEL. *Teaching in Higher Education*, 24(8), 948-963.
- Hafner, C. A., Chik, A. & Jones, R., eds. (2015) Digital literacies and language learning. *Language Learning & Technology*, 19(3). Language Learning & Technology. Retrieved from <http://centaur.reading.ac.uk/51048/>
- Hassel, B. B. C., & Hassel, E. A. (2012). Teachers in the age of digital instruction. *Education reform for the digital era*, 11, 33.
- Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18(1), 105-121.
- Heitink, M.C., Voogt, J, Verplanken, L., Braak, J., & Fisser, P. (2016). Teachers' professional reasoning about their pedagogical use of technology. *Computers & Education*, 101, 70-83
- Hicks, S. D. (2011). Technology in today's classroom: Are you a tech-savvy teacher? The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(5), 188-191.
- Hodges, T. S., & Matthews, S. D. (2020). Digital literacies and text structure instruction: Benefits, new language demands, and changes to pedagogy. In Handbook of research on integrating digital technology with literacy pedagogies (pp. 52-71). Hershey, PA: IGI Global.
- Howard, S. K. (2013). Risk-aversion: Understanding teachers' resistance to technology integration. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 357-372.
- Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). *Guiding Principles for Dual Language Education* (3rd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Add pages
- Kelly-Holmes, H. (2019). Multilingualism and Technology: A Review of Developments in Digital Communication from Monolingualism to Idiolingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 24-39.



- Kolikant, Y. B. D. (2010). Digital natives, better learners? Students' beliefs about how the Internet influenced their ability to learn. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1384-1391.
- Komoski, P. K. (1969). The Continuing Confusion About Technology and Education or The Mything Link in Educational Technology: Epilogue to " ET Around the World". *Educational Technology*, 9(11), 70-74.
- Lütge, C., Merse, T., Owczarek, C., & Stannard, M. (2019). Crossovers: Digitalization and literature in foreign language education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(3), 519-540.
- Lester, P. M., & King, C. M. (2009). Analog vs. digital instruction and learning: Teaching within first and second life environments. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(3), 457-483.
- Heifetz, R., & Linsky, M. (2017). *Leadership on the line, with a new preface: Staying alive through the dangers of change*. Boston, MA. Harvard Business Press.
- Love, B. (2020). *We Want to Do More Than Survive: Abolitionist Teaching and the Pursuit of Educational Freedom*. Boston, MA: Beacon Press.
- Machado-Casas, M., Sánchez, P., & Ek, L. D. (2014). The digital literacy practices of Latina/o immigrant parents in an after-school technology partnership. *Multicultural Education*, 21(3/4), 28.
- Means, B., Bakia, M. and Murphy, R. (2014) *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. Routledge Taylor & Francis, New York.
- Meidl, T. & Meidl, C. (2011). Curriculum Integration and Adaptation: Individualizing Pedagogy for Linguistically and Culturally Diverse Students. *Current Issues in Education*, 14. 1-32
- National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers. (2010). *Common Core State Standards*. Washington, DC: Authors.
- Neumann, C. (2016). Teaching digital natives: Promoting information literacy and addressing instructional challenges. *Reading Improvement*, 53(3), 101-107.
- Oliver, K., Kellogg, S., & Patel, R. (2010). An investigation into reported differences between online math instruction and other subject areas in a virtual school. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 29(4), 417-453.
- Oliver, K. (2012). An investigation into reported differences between online foreign language instruction and other subject areas in a virtual school. *Calico Journal*, 29(2), 269-296.



- Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching*, 20(4), 427-439.
- Paechter, M., & Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *The internet and higher education*, 13(4), 292-297.
- Paris, D. & Alim, S. (Eds.) (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. New York, NY: Teachers College Press.
- Pettersson, F. (2020). Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. *Education and Information Technologies*, 1-18.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5). 1-6.
- Pretti, T. J., Etmanski, B., & Durston, A. (2020). Remote work-integrated learning experiences: Student perceptions. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 401-414.
- Puentedura, R. R. (2014). SAMR and TPACK: A hands-on approach to classroom practice. Hipassus. Retrieved from http://www.hippassus.com/rrpweblog/archives/2014/12/11/SAMRandTPCK_HandsOnApproachClassroomPractice.pdf
- Ray, J. M. (2009). A template analysis of teacher agency at an academically successful dual language school. *Journal of advanced academics*, 21(1), 110-141.
- Rice, K. (2012). *Making the move to K-12 online teaching: Research-based strategies and practices*. Boston, MA: Pearson.
- Scanlan, M., & Palmer, D. (2009). Race, power, and (in) equity within two-way immersion settings. *The Urban Review*, 41(5), 391-415.
- Scheerder, A., van Deursen, A., & van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills uses and outcomes. A systematic review of the second-and third-level digital divide. *Telematics and informatics*, 34(8), 1607-1624.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual review of applied linguistics*, 13(1), 206-226.
- Shanks, D. R., & St. John, M. F. (1994). Characteristics of dissociable human learning-systems. *Behav Brain Sci*, 17(3), 367-395.



- Su, M. & Foulger, T. (2019). We Aren't There Yet: A Progression of Literature on TPACK Measures to Assess Technology Integration. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2534-2542). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Tiffin, J., & Rajasingham, L. (1995). *In search of the virtual class: Education in an information society*. Psychology Press. Chicago.
- Warschauer, M., Knobel, M., & Stone, L. (2004). Technology and equity in schooling: Deconstructing the digital divide. *Educational policy*, 18(4), 562-588.
- Zilvinskis, J., Masseria, A. A., & Pike, G. R. (2017). Student engagement and student learning: Examining the convergent and discriminant validity of the revised national survey of student engagement. *Research in Higher Education*, 58(8), 880-903.



14. Discussió global dels resultats

En aquest apartat realitzem una síntesi de l'anàlisi dels resultats dels quatre articles compendiats en aquesta tesi, junt amb algunes reflexions globals i comunes a tots els articles presentats. Com ja s'ha dit, el principal objectiu d'aquest estudi és analitzar els contextos plurilingües de Califòrnia i Catalunya des d'una perspectiva d'equitat: primerament, amb la comparació de les polítiques educatives dels dos contextos en els darrers cinquanta anys; després, es repassen les implicacions en l'equitat educativa dels programes d'enriquiment anomenats d'immersió dual. D'aquests, se n'analitzen les pràctiques pedagògiques, i les implicacions en els programes de formació de mestres. Com ja s'ha explicat a bastament en un apartat anterior, la metodologia d'immersió dual és coneguda amb diferents nomenclatures en anglès, tals com TWI (*two-way immersion*) o bé CLIL (*content and language integrated learning*), tot i que certs autors assenyalen que les diferències poden ser més grans que les similituds entre elles (Lasagabaster i Sierra, 2009). En el context català, se sol traduir com a metodologia AICLE o aprenentatge integrat de contingut i llengües estrangeres. El primer article estableix connexions entre Califòrnia i Catalunya, un marc comú on les similituds i diferències serveixen d'introducció a la reflexió general sobre els programes bilingües. Els tres següents articles compendiats, aprofundeixen en el context del sud de Califòrnia, on els programes d'immersió dual han crescut de manera continuada en els darrers trenta anys. En una primera coincidència, Huguet, Lasagabaster i Vila (2008) relaten que els programes bilingües també s'han generalitzat a Catalunya en el mateix període. Les coincidències en la literatura específica continuen, i s'afirma que els programes d'immersió dual són un tipus de programes d'enriquiment (Baker, 2011), i que s'ajusten perfectament a les tesis del bilingüisme dinàmic (García i Lin, 2017b). En el conjunt d'aquesta investigació coincidim amb la literatura existent a assenyalar l'alta efectivitat acadèmica d'aquests programes (Collier i Thomas, 2004; Marian, Shook i Schroeder, 2013; Umansky i Reardon, 2014), especialment en els col·lectius de bilingües emergents o d'aprenents d'anglès (De Jong i Howard, 2009), minories, alumnes de baix nivell socioeconòmic o en risc (Genesee i Fortune, 2014; Lindholm-Leary i Block, 2010; Solsona-Puig, 2017). Existeix un consens general entre els investigadors que aquests programes donen una resposta acadèmica de qualitat (Lindholm-Leary, 2005; Senesac, 2002), amb una orientació clarament plurilingüe, i respectant les varietats lingüístiques dels seus participants (Solsona-Puig, Capdevila-Gutiérrez, i Rodríguez-Valls, 2018). I el més important, són respectuosos amb els principis d'equitat i competència sociocultural (Feinauer i Howard, 2014; Scanlan i Palmer, 2009). Tot i aquest consens, aquest estudi revisa la implementació equitativa a través de l'anàlisi de les pràctiques pedagògiques, en la línia d'alguns autors que han qüestionat que la seva implementació afecti equitativament tots els estudiants (De Jong i Howard, 2009; Hernandez, 2017; Palmer, 2007;



Valdés, 1997). Fins i tot Krashen (2005) afirmà que no s'havia demostrat suficientment que siguin la millor opció possible per als bilingües emergents.

El primer article, titulat “Plurilingualism within the global village: A comparative analysis of California and Catalonia attempts for linguistic equity”, fa un recorregut per les polítiques educatives en relació amb el bilingüisme en ambdues regions en els darrers cinquanta anys. S'estableixen els paral·lelismes i les diferències, així com les forces que han perfilat l'aproximació legal al fenomen de la instrucció en múltiples llengües, la utilització partidista de la llengua, la judicialització i la influència de fenòmens com la immigració (Gándara i Rumberger, 2009; Sanz, 2000). Els resultats d'aquesta revisió mostren que, a pesar de ser dues regions pioneres en la implementació de programes d'immersió i manteniment (Hernandez, 2017; Huguet, Lasagabaster i Vila, 2008), i que són lingüísticament i culturalment molt diverses (Rodríguez-Valls, Solsona-Puig i Capdevila-Gutiérrez, 2017), amb mitjans econòmics i voluntat política per cercar les millors solucions, ambdós territoris no han escapat als prejudicis envers les cultures minoritàries i migrants, als vaivens polítics i als conflictes de convivència.

El segon article compendiat, “Teaching social studies in Spanish in dual immersion middle schools: A biliterate approach to history” (Rodríguez-Valls, Solsona-Puig i Capdevila-Gutiérrez, 2017), fa una aproximació a la instrucció de continguts de ciències socials en llengua espanyola en un programa d'immersió dual de secundària a Califòrnia. Després de repassar les principals pràctiques educatives pel que fa als requeriments específics de la llengua d'instrucció en la classe de contingut, els resultats de l'anàlisi mostren la necessitat d'una col·laboració estreta entre els mestres de la llengua objectiu i els del contingut implicats en la instrucció, un aspecte coherent amb la literatura anterior (Lindholm-Leary, 2005). El principal resultat d'aquest estudi exploratori és un model de col·laboració docent que es basa en cinc estadis circulars: la planificació col·laborativa, pràctiques pedagògiques explícites i compartides, una avaluació integral, retroalimentació interdisciplinària i cogència. Aquest model garantiria una aproximació més equitativa a la instrucció bilingüe. En les recomanacions per als programes de preparació de mestres, l'article aconsella ajustar els itineraris docents per crear mestres multilingües que puguin trencar l'encasellament entre docents de llengua i docents de contingut. Això es podria aconseguir trencant l'hegemonia de l'anglès i oferint classes de formació universitària en la llengua objectiu en què els estudiants s'especialitzin.

El tercer article, “La inclusividad lingüística en la educación multilingüe de California: coexistencia de las variedades y registros de lengua para enriquecer el aula de inmersión dual” (Solsona-Puig, Capdevila-Gutiérrez, i Rodríguez-Valls, 2018), analitza les diferents connotacions que les varietats lingüístiques tenen per als estudiants d'immersió dual per a després explicar-ne les repercussions identitàries i transnacionals. Un dels resultats obtinguts és l'evidència que la diferent



consideració del prestigi de la llengua majoritària i minoritària afecta la manera com els seus aprenents evolucionen en el seu aprenentatge i usos lingüístics. Filant més prim, fins i tot, dins dels parlants d'una mateixa llengua, es perceben de forma diferent els que s'expressen en diferents varietats dialectals. Aquest fet és referenciat per Valdés (2018), quan cita la necessitat de ser vigilants en la revisió de les pràctiques pedagògiques de la immersió dual, especialment per estudiants amb varietats lingüístiques minoritàries. El prestigi percebut d'un idioma, d'una cultura o d'una varietat dialectal afecta la construcció de la identitat personal del parlant (García i Lin, 2017b; Lasagabaster i Huguet, 2007; Palmer, 2007). Una constant en múltiples programes bilingües en l'àmbit internacional, independentment del seu èxit acadèmic, és la constatació que s'ha de diferenciar entre l'ús acadèmic i l'ús social de les llengües d'aprenentatge: mentre que una llengua pot tenir preponderància en l'entorn escolar, el mateix parlant pot escollir una segona o tercera llengua com a prioritària en les seves interaccions socials (Lasagabaster i Huguet, 2007; Tarone i Swain, 1995; Vila, 1996). Finalment, s'aconsella dissenyar activitats en els programes d'integració de llengua i continguts que abracin les diferents varietats i els registres lingüístics que siguin més inclusius i equitatius, o utilitzar la creació de textos identitaris en la llengua objectiu, tal com recullen Cummins i Early (2010). Quant a les implicacions en els programes de credencialització de mestres, es proposa la incorporació de dues activitats de caràcter etnogràfic i d'intercanvi cultural per millorar la preparació i el coneixement de la llengua i cultura objectiu. Així mateix, es recomana una revisió de l'avaluació de les competències dels candidats a les àrees d'inclusivitat lingüística.

En el quart article, "Dual immersion digital instruction (DI²): A theoretical model for equitable and inclusive classrooms" (Solsona-Puig, Capdevila-Gutiérrez i Rodríguez-Valls, 2021), s'analitzen les conseqüències del traspàs a la instrucció digital de programes bilingües, és a dir, a un format completament remot, o ensenyament virtual, a conseqüència de la pandèmia. En aquest article, es constaten tant les potencialitats com les dificultats en la instrucció digital aplicades a programes d'immersió. Entre les potencialitats, la tecnologia educativa permet rebaixar el filtre afectiu de l'alumne (Krashen, 1981), i diversificar i personalitzar l'accés al contingut a distància i els continguts multimèdia en diferents llengües. Quant a les dificultats, existeixen evidències que certs continguts o matèries, com les segones llengües, presenten més complicacions virtualment (Oliver, 2012); per tant, la transició de la metodologia d'immersió dual a un format virtual és força més complexa (Solsona-Puig, Capdevila-Gutiérrez i Rodríguez-Valls, 2021). A més, l'afectació de la bretxa digital en col·lectius d'aprenents d'anglès o en risc (Chandra et al. 2020) no es redueix al mer accés físic a la tecnologia o a les dificultats pròpies de l'aprenentatge en línia. La bretxa digital s'amplifica i es diversifica en múltiples bretxes digitals: una primera bretxa se centra en l'accés als dispositius tecnològics i a Internet; una segona bretxa afecta el diferent ús de les habilitats de pensament crític, i



una tercera, en relació amb la qualitat del producte final utilitzant tecnologies d'aprenentatge (Scheerder, Van Deursen i Van Dijk, 2017). Tot plegat, afecta sobretot grups socioeconòmicament desfavorits o estudiants en risc, amb efectes duradors en el temps que coarten l'equitat de la seva formació educativa (Dorn, Hancock, Sarakatsannis i Viruleg, 2020). El resultat més destacable és la presentació d'un model teòric que es fonamenta en els principals models de digitalització de la instrucció i les particularitats dels programes d'immersió dual. Aquest model, anomenat DI², organitza les accions a tenir en compte en la instrucció digital i híbrida en cinc dimensions — tecnològica, de contingut, social, lingüística i pedagògica—, totes filtrades pel sedàs de l'equitat que, com s'ha argumentat en tots els articles, ha de ser un dels aspectes més importants a promocionar en programes d'immersió dual (De Jong i Bearse, 2012; Palmer, 2007; Scanlan i Palmer, 2009). Finalment, s'ofereixen un seguit de recomanacions per a docents basades en les cinc dimensions del model DI² i els quatre pilars de la immersió dual, però amb especial atenció a la perspectiva de conscienciació crítica (Heiman i Yanes, 2018; Palmer, Cervantes-Soon, Dorner i Heiman, 2019), tan necessària per garantir l'equitat educativa.

En la discussió general de la investigació, un dels resultats globals de tots els articles inclosos són les possibles implicacions i recomanacions per als programes de formació de docents, sobretot per als programes de credencialització de mestres a Califòrnia (Capdevila-Gutiérrez, Muñoz-Muñoz, Rodríguez-Valls i Solsona-Puig, 2020), però que es poden extrapolar a altres programes de formació de mestres arreu, com a Catalunya. Entre d'altres, se n'extreuen les següents, aplicables a programes bilingües: èmfasi en la formació en bilingüisme per a tots els candidats a la professió docent; foment de la col·laboració docent i de la planificació compartida d'activitats en diversos idiomes i amb continguts incorporats en segones llengües; disseny de dreceres formatives adequades a la diversitat de l'alumnat; disseny i planificació inclusivus de les varietats lingüístiques dels estudiants; formació per a un docent com a líder en diversitat i barrera contra els prejudicis; intercanvis etnogràfics/culturals que posin el mestre en formació en la situació dels seus estudiants nouvinguts o de llengua diferent i; integració tecnològica de les didàctiques, continguts i materials utilitzats en programes bilingües, amb especial cura de potenciar les llengües i cultures minoritàries.



15. Conclusions generals

En aquest apartat final es presenten les conclusions a l'estudi de dues regions plurilingües, Califòrnia i Catalunya, amb la revisió de les conclusions dels diferents articles compendiats en aquesta tesi. D'acord amb els aspectes analitzats en els quatre articles presentats, aquest estudi arriba a les següents conclusions:

Primera: les polítiques educatives han de facilitar, mantenir i promocionar els programes bilingües no tan sols com una resposta a un problema específic o bé en resposta a les demandes socioeconòmiques d'una societat multicultural, sinó com a expressió d'un valor positiu, una riquesa intrínseca més respectuosa amb la diversitat cultural i lingüística dels habitants del veïnatge universal.

Segona: des d'una perspectiva constructivista de l'aprenentatge, la llengua o idioma és el principal instrument d'instrucció educativa (Jones i Brader-Araje, 2002) i de transmissió cultural (Everett, 2012). Per tant, aquest aspecte ha de nodrir tant una instrucció equitativa com els programes de formació de mestres. El conjunt de signes orals i escrits esdevenen el codi pel qual alumnes i mestres canalitzen el contingut de les seves interaccions. Però les repercussions d'aquestes interaccions no es limiten a la simple transmissió de continguts, al rendiment acadèmic o al domini efectiu de més d'una llengua, sinó que afecten la manera com els estudiants construeixen la percepció del món que els envolta i de la pròpia identitat envers aquesta realitat. Alhora, sense un enfocament equitatiu i inclusiu, es corre el risc de transmetre biaixos i prejudicis lingüístics i culturals, que afecten en major mesura els parlants de llengües minoritzades (Solsona-Puig, Capdevila-Gutiérrez, i Rodríguez-Valls, 2018).

Tercera: la transmissió del coneixement succeeix en un context cultural determinat que està marcat per la llengua utilitzada en les interaccions. Per tant, si la instrucció succeeix en més d'una llengua, s'eixamplen les maneres d'entendre el món i s'enriqueix la realitat que envolta els aprenents. La instrucció multilingüe no és tan sols recomanable i més respectuosa amb la diversitat, sinó necessària en un món globalitzat i altament intercomunicat com l'actual.

Quarta: el procés d'ensenyament-aprenentatge no es pot deslligar de les tensions entre la llengua i cultura del poder dominant amb les llengües i cultures minoritàries. Per tant, s'ha de vetllar per mantenir i tenir especial cura de les llengües i cultures minoritàries/minoritzades des de l'educació. Els sistemes educatius públics han de vetllar pel respecte, la promoció i el manteniment de les cultures minoritàries, incloses les dels infants immigrants, i les cultures vernacles des d'una perspectiva d'equitat.

Cinquena: els programes bilingües, com els d'immersió dual a Califòrnia o els programes d'immersió i manteniment del català a Catalunya, són altament efectius acadèmicament i garanteixen que els estudiants siguin plenament alfabetitzats en dues llengües i dues cultures al final de l'educació



secundària. A més a més, són més respectuosos amb els drets de les minories lingüístiques i de les seves cultures, més inclusivament i enriquidors, per la qual cosa, en general, els beneficis sobrepassen de llarg els possibles perjudicis que puguin ocórrer.

Sisena: la tecnologia, a més de ser una eina imprescindible en el procés d'ensenyament-aprenentatge, com s'ha demostrat en el darrer any de pandèmia, ofereix una multitud de possibilitats per mantenir o millorar els programes bilingües. La integració de continguts digitals, la possibilitat de personalitzar l'aprenentatge i reduir distàncies, la reducció del filtre afectiu de l'estudiant, l'estalvi de recursos i la possibilitat d'accés a la gran quantitat de recursos en línia només en són algunes. Ara bé, s'ha de mantenir una actitud vigilant ja que les plataformes d'aprenentatge virtual poden reduir la capacitat del docent de controlar un entorn equitatiu d'aprenentatge, i afavorir els discursos dominants de la cultura i la llengua majoritàries.

Setena: els docents, com a garants de l'equitat lingüística i cultural, tenen un paper fonamental en la mediació de continguts de qualitat, l'equilibri de les iniquitats socials, la limitació de biaixos negatius i la transmissió de valors positius com el respecte a les diferents llengües i cultures d'un país o regió. Per tant, la investigació educativa en programes bilingües ha de mantenir el focus en la delimitació i la millora dels programes de formació de docents arreu com a garantia per evitar la perpetuació de pràctiques monoglòssiques.

De l'estudi de les llengües en contacte en diferents contextos plurilingües, especialment en el camp de l'educació, se'n pot extreure valuoses lliçons. Per a futures línies d'investigació, considerem molt interessants d'explorar les següents àrees de l'educació comparada en sistemes educatius plurilingües a partir de les línies encetades en aquesta tesi: l'anàlisi de les percepcions dels mestres en relació amb els postulats del translingüisme a Califòrnia i Catalunya; la recerca i innovació en pràctiques pedagògiques de l'aprenentatge integrat de continguts en format plurilingüe i; la interacció entre tecnologia, aprenentatge de llengües, polítiques educatives i equitat des del punt de vista de la justícia social.

Finalment, caldria fer un al·legat per la incentivació contínua de la recerca educativa en la instrucció plurilingüe, la qual considerem que aporta una perspectiva més respectuosa amb la diversitat cultural i lingüística de les comunitats en què s'estudia. Sense comptar els múltiples beneficis en l'àmbit cognitiu, acadèmic, social i psicològic, l'anàlisi comparativa feta en aquesta tesi en dos contextos plurilingües revela que l'èxit de l'educació bilingüe és indiscutible, però no està exempta de reptes. D'una banda, els programes bilingües d'enriquiment, com els d'immersió dual a Califòrnia, o els de manteniment i immersió a Catalunya, han creat el relat d'una història d'èxit a pesar dels vaivens polítics, els daltabaixos judicials, els desafiaments socials i educatius de la immigració i l'evolució de la percepció social del bilingüisme. D'altra banda, el gran repte és crear i



mantenir programes plurilingües de qualitat que siguin respectuosos amb la diversitat lingüística i cultural de les minories, i que, alhora, mantinguin l'exigència acadèmica i lingüística. L'objectiu últim de preservar l'equitat ha de guiar el disseny d'aquests programes d'enriquiment, així com el disseny i la implementació de la formació de mestres, els veritables agents del canvi i la clau per mantenir l'equilibri i la qualitat d'una educació plurilingüe per a tots dins del veïnatge universal.





BIBLIOGRAFIA

- Aguilar-Amat, A. i Santamaria, L. (1999). Terminologia i llengües minoritzades. *Quaderns: revista de traducció*, 101-112.
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134.
- Alanís, I. i Rodríguez, M. A. (2008). Sustaining a dual language immersion program: Features of success. *Journal of Latinos and Education*, 7(4), 305-319.
<https://doi.org/10.1080/15348430802143378>
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Baumeister, R. F. i Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of general psychology*, 1(3), 311-320.
- Berry, J. W. (2006). Acculturation: A Conceptual Overview. Dins M. H. Bornstein i L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (pp. 13–30). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bhatia, T. K. i Ritchie, W. C. (Eds.). (2013). *The handbook of bilingualism*. Oxford, UK: John Wiley & Sons.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language learning*, 57, 45-77. Recuperat a <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9922.2007.00412.x>
- Bickerton, D. (2000). *How protolanguage became language*. Dins Knight, Chris, Michael Studdert-Kennedy, and James Hurford, eds. *The evolutionary emergence of language: social function and the origins of linguistic form*. (pp. 264-284). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bonet, J. M. S. (2010). Escola, llengua i immigració a Catalunya. Algunes reflexions. *Llengua, societat i comunicació*, 8, 27-34.



- Boote, D. N. i Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational researcher*, 34(6), 3-15.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S. i Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International journal of psychology*, 32(6), 369-386.
- Bustos Flores, B. (2001). Bilingual education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 275-299.
- California Department of Education. (2021a). *Ed-Data. California public schools*. Recuperat a <https://www.ed-data.org/state/CA>
- California Department of Education. (2021b). *Two-way Immersion programs FAQ*. Recuperat a www.cde.ca.gov/sp/el/ip/faq.asp
- California Department of Education. (2021c). *Multilingual education*. Recuperat a <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/multilinguaedu.asp>
- California Department of Education. (2021d). *Title III Immigrant Student Demographics*. Recuperat a <https://www.cde.ca.gov/sp/el/t3/imdemographics.asp>
- California Department of Education. (2021e). *Seal of Biliteracy*. Recuperat a <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/sealofbiliteracy.asp>
- CDH (2021, Març). *Guidance for COVID-19 School Reopening Status Reporting*. California Department of Health. Recuperat a <https://www.cdph.ca.gov/Programs/CID/DCDC/Pages/COVID-19/School-Reopening-Status-Reporting-Directive.aspx>
- Capdevila-Gutiérrez, M., Muñoz-Muñoz, E, Rodríguez-Valls, F. i Solsona-Puig, J. (2020) The time is now! Preparing Middle and High School Teachers for Dual Immersion Programs in California: A readying examination of current practices, needs, and potentialities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-12. Recuperat a <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1844635>
- Cardno, C. (2018). Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method. *Educational Administration: Theory & Practice*, 24(4), 623-640.
- Casanova, G. (28 de octubre de 2018). L'àrab aterra com a optativa a l'institut. *El País*. Recuperat a https://cat.elpais.com/cat/2018/10/27/catalunya/1540660861_832435.html



- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective* (Vol. 72). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193-198.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-369.
- Chandra, S., Chang, A., Day, L., Fazlullah, A., Liu, J., McBride, L., Mudalige, T. i Weiss, D., (2020). *Closing the K-12 Digital Divide in the Age of Distance Learning*. San Francisco, CA: Common Sense Media.
- Ciccone, A. i Garcia-Fontes, W., (2009). *The Quality of the Catalan and Spanish Education Systems: A Perspective from PISA*. IESE Business School Working Paper No. 810, Recuperat a <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1513214>
- Clua Fainé, M. (2017). Language, National Identity and School: The Role of the Catalan-Language Immersion Program in Contemporary Catalan Nationalism. Dins Kantasalmi, K. i Holm, G (Eds.) *The State, Schooling and Identity: Diversifying Education in Europe*. (p. 41-59). New York, NY: Springer.
- Collier, V. P. i Thomas, W. P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and practice*, 2(1), 1-20. Recuperat a <https://www.berkeleyschools.net/wp->
- Crawford, J. (2007). Hard sell: Why is bilingual education so unpopular with the American public? *Bilingual Education and Bilingualism*, 61, 145.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Cummins, J. i Early, M. (2010). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-Trent, Reino Unido: Trentham Books.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404-425.



- Cummins, J. (2021, 23 de Març). *CABE AWARD SPOTLIGHT: Legacy Board Award Session--Dr. Jim Cummins and Dr. Steve Krashen*. CABE 46th (Virtual Edition). Recuperat a <https://cabe2021.gocabe.org/>
- de Deus Pinheiro, J. (2008). El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo. *Revista de humanidades*, 23(1), 47-56.
- De Jong, E. J. (2016). Two-Way Immersion for the next generation: models, policies, and principles. *International Multilingual Research Journal*, 10(1), 6-16. Recuperat a <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19313152.2016.1118667>
- De Jong, E. J. i Bearse, C. I. (2012). 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. Recuperat a <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2012.725709>
- De Jong, E. J. i Howard, E. (2009). Integration in two-way immersion education: Equalizing linguistic benefits for all students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 81-99. Recuperat a <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050802149531>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J. i Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. Chicago: McKinsey & Company.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B. Simon, B.; Salinas, K.C., Rodriguez, N., Van Hoorhis, F.L., Martin, C., Thomas, B., Greenfeld, M., Hutchins, D. i Williams, K.J., (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- EC (2012). *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg, France: European Commission. Recuperat a <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A55508>
- Ethnologue (2019). *Summary of languages by size*. Recuperat a <https://www.ethnologue.com/statistics/size>
- Evans, B. A. i Hornberger, N. H. (2005). No Child Left Behind: Repealing and unpeeling federal language education policy in the United States. *Language Policy*, 4(1), 87-106.
- Everett, D. L. (2012). *Language: The cultural tool*. New York, NY: Vintage.



- Feinauer, E. i Howard, E. R. (2014). Attending to the third goal: Cross-cultural competence and identity development in two-way immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 257-272.
- Flores, N. (2017). *Bilingual education*. dins García, O., Flores, N. i Spotti, M. (Eds.). The Oxford handbook of language and society. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Flores, N. i Bale, J. (2016). *Sociopolitical issues in bilingual education*. Encyclopedia of Language and Education, 3.
- Flores, N. i Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- Fortune, T. W. (2012). *What the research says about immersion. Chinese language learning in the early grades: A handbook of resources and best practices for Mandarin immersion. 1*, 9-13. Recuperat a <https://asiasociety.org/files/chinese-earlylanguage.pdf>
- Freire, P.(2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Gándara, P. (2010). Overcoming triple segregation. *Educational Leadership*, 68(3), 60-64.
- Gándara, P. i Mordechay, K. (2017, April). *Demographic change and the new (and not so new) challenges for Latino education*. In The Educational Forum (Vol. 81, No. 2, pp. 148-159). London, UK: Routledge.
- Gándara, P. i Rumberger, R. W. (2009). Immigration, language, and education: How does language policy structure opportunity? *Teachers College Record*, 111(3), 750-782.
- García, M. E. M. (2010). El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogía magna*, 8, 120-126.
- García, O., Kleifgen, J. A. i Falchi, L. (2008). From English Language Learners to Emergent Bilinguals. *Equity Matters. Research Review*, 1, 61.
- García, O. Lin, A.M., (2017a), *Bilingual and multilingual education*. New York, NY: Springer.
- García, O. i Lin, A. M. (2017b). *Extending understandings of bilingual and multilingual education*. Dins García, O., Lin, A.M. i May, S. (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (p. 1-20). New York, NY: Springer.



García, O. i Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and multilingual education*, 117-130.

García, O. i Wei, L. (2012). *Translanguaging*. The encyclopedia of applied linguistics, 1-7. Recuperat a <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1488>

García, O. i Wei, L. (2014). *Language, bilingualism and education*. Dins García, O. i Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 46-62). Palgrave Pivot: London.

Gencat (2007). *Pla per a la llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural*. Departament d'Ensenyament. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat a http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0055/7192e6a8-1bb3-4030-b7f8-562ecd7ff933/annex1_aules_nov_09.pdf

Gencat (2015). *La Lengua en la escuela catalana: un modelo de éxito*. Cataluña. Departament d'Ensenyament. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat a <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/llengua-catalana-model-exit/llengua-escola-catalana-model-exit-CAST.pdf>

Gencat (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Departament d'Ensenyament. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat a <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>

Gencat (2021a). *Aprendre àrab i xinès a secundària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat a https://projectes.xtec.cat/origen/wp-content/uploads/usu2451/2021/05/Aprendre-%C3%A0rab-i-xin%C3%A8s-a-secund%C3%A0ria_DEF.pdf

Gencat (2021b). *Alumnes estrangers*. Departament d'ensenyament. Departament d'Ensenyament. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat a <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/sistema-educatiu/escolaritzacio/alumnes-estrangers/>

Genesee, F. i Lindholm-Leary, K. (2007). *Dual language education in Canada and the United States*. Dins J. Cummins i N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 253-266). New York, NY: Springer.



- Genesee, F. i Fortune, T. W. (2014). Bilingual education and at-risk students. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 196-209. Recuperat a https://www.mcgill.ca/psychology/files/psychology/jicb_proofs_at-risk_ms_july_2014.pdf
- Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M. i Ríos-Rojas, A. (2013). *Different systems, similar results: Youth of immigrant origin at school in California and Catalonia*. Dins Alba, R. i Holdaway, J. (2013) *The children of immigrants at school: A comparative look at integration in the United States and Western Europe* (pp. 84-119). NY New York University Press.
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. A brief history of humankind*. London, UK: Havill Secker.
- Heller, M. (Ed.). (2007). *Bilingualism: A social approach*. London, UK: Palgrave MacMillan.
- Heiman, D. i Yanes, M. (2018). Centering the fourth pillar in times of TWBE gentrification: “Spanish, love, content, not in that order”. *International Multilingual Research Journal*, 12(3), 173-187.
- Hammarberg, B. (2014). Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3. Teaching and learning in multilingual contexts: *Sociolinguistic and educational perspectives*, 3, 18.
- Hernandez, S. J. (2017). Are they all language learners? Educational labeling and raciolinguistic identifying in a California middle school dual language program. *CATESOL Journal*, 29(1), 133-154.
- Hoffmann, C. (2014). *Introduction to bilingualism*. London, UK: Routledge.
- Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Sugarman, J., Christian, D. i Rogers, D. (2007). Guiding principles for dual language education. Recuperat a www.cal.org/twi/pdfs/guiding-principles.pdf
- Huguet, A. (2007). Language use and language attitudes in Catalonia. *Multilingual Matters*, 135, 17.
- Huguet, Á. i Janés, J. (2008). Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain. *Language and Intercultural Communication*, 8(4), 246-260.



- Huguet, À., Lasagabaster, D. i Vila, I. (2008). *Bilingual education in Spain: present realities and future challenges*. *Encyclopedia of language and education*, 5, 225-235.
- Idescat (2021) Enquesta d'usos lingüístics de la població 2003-2018. Població segons llengua d'identificació i grups d'edat. Institut d'estadística de Catalunya. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Recuperat a: <https://www.idescat.cat/pub/?id=eulp&n=3488>
- Jakubowski, M., Hippe, R. i Araújo, L. (2018). *Regional inequalities in PISA. The case of Italy and Spain*. JRC Technical reports. Brussels. European Commission.
- Jones, M. G. i Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.
- Kempert, S., Saalbach, H i Hardy, I. (2011). Cognitive benefits and costs of bilingualism in elementary school students: The case of mathematical word problems. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 547. Recuperat a <http://psycnet.apa.org/record/2011-12689-001>
- Krashen, S. D. (1981). *Bilingual education and second language acquisition theory. Schooling and language minority students: A theoretical framework*. 34, 51-79. Los Angeles, CA. Evaluation, Dissemination and Evaluation Center.
- Krashen, S. (2005). *The acquisition of English by children in two-way programs: What does the research say?* Dins V. Gonzales i J. Tinajero (Eds.), *Review of Research and Practice*, (p. 1-19). Wheaton, MD: National Association for Bilingual Education.
- Lasagabaster, D. i Huguet, A. (Eds.). (2007). *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes (Vol. 135)*. Bristol, UK:Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D. (2009). The implementation of CLIL and attitudes towards trilingualism. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 157(1), 23-43.
- Lasagabaster, D. i Sierra, J. M. (2009). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT journal*, 64(4), 367-375. doi: 10.1093/elt/ccp082
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 605-627. Recuperat a <https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.63.5.605>



- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. i Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. Dins N. K. Denzin i Y. S Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 97–128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lindholm-Leary, K. J. (2005). *Review of research and best practices on effective features of dual language education programs*. San Jose, CA: San Jose State University. Recuperat a http://www.lindholm-leary.com/resources/review_research.pdf
- Lindholm-Leary, K. J. i Block, N. (2010). Achievement in predominantly low SES/Hispanic dual language schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 43-60. Recuperat a <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050902777546>
- Marian, V. i Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. Recuperat a <http://dana.org/Cerebrum/Default.aspx?id=39483>
- Marian, V., Shook, A. i Schroeder, S. R. (2013). Bilingual two-way immersion programs benefit academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 36(2), 167-186. Recuperat a <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235882.2013.818075>
- Martínez i Martín, M., Prats i Gil, E. i Marín i Blanco, A. (2013). La millora de la formació inicial de mestres: el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, MIF. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 24-42.
- May, S. (2017). *Bilingual education: What the research tells us*. Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education. 3rd ed. Cham, Switzerland: Springer, 81-100.
- MacSwan, Jeff (2013). "Code-switching and grammatical theory". Dins Bhatia, T. i Ritchie. W. *Handbook of Multilingualism* (2nd ed.). (p. 95-105) Cambridge: Blackwell.
- MacSwan, Jeff (February 2017). "A Multilingual Perspective on Translanguaging". *American Educational Research Journal*. 54 (1): 167–201. doi:10.3102/0002831216683935.
- Marsh, D. (2013). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Meierkord, A. i Day, L. (2017). *Rethinking Language Education and Linguistic Diversity in Schools: Thematic Report from a Programme of Expert Workshops and Peer Learning Activities* (2016-17). Strasbourg, France: European Commission.



- Montrul, S. i Polinsky, M. (2011). Why not heritage speakers? Linguistic Approaches to Bilingualism.
- Moreno García, M. E. (2010). El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogía Magna*, 8, 120-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628022>
- Nadal, J. M. (2006). *La llengua sobre el paper*. Girona: CCG Edicions.
- Navarro, J. L., Huguet, Á. i Sansó, C. (2014). Competencias lingüísticas y alumnado inmigrante en Cataluña. El caso del colectivo de origen hispanohablante. *Educación XXI*, 17(2), 361-382.
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: New fabrications in the European educational space. *Sisyphus*. 1 (1), 11-17.
- Oliver, K. (2012). An investigation into reported differences between online foreign language instruction and other subject areas in a virtual school. *Calico Journal*, 29(2), 269-296
- Oller, J. i Vila, I. (2010). Effects of sociolinguistic environment and the length of residence on the linguistic performance in Catalan and Spanish of sixth grade immigrant pupils in Catalonia. *Sociolinguistic studies*, 4(1), 63-84.
- Otheguy, R., García, O. i Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Palmer, D. (2007). A dual immersion strand programme in California/ Carrying out the promise of dual language education in an English-dominant context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(6), 752-768. Recuperat a <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/beb397.0>
- Palmer, D. (2011). The discourse of transition: Teachers' language ideologies within transitional bilingual education programs. *International Multilingual Research Journal*, 5(2), 103-122.
- Palmer, D. K., Cervantes-Soon, C., Dorner, L. i Heiman, D. (2019). Bilingualism, biliteracy, biculturalism, and critical consciousness for all: Proposing a fourth fundamental goal for two-way dual language education. *Theory into Practice*, 58(2), 121-133.
- Palmer, D. i Martínez, R. A. (2013). Teacher agency in bilingual spaces: A fresh look at preparing teachers to educate Latina/o bilingual children. *Review of research in Education*, 37(1), 269-297.



- Pavlenko, A. (2007). *Emotions and multilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Piccardo, E. (2018). *Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices*. Handbook of research and practice in heritage language education, (pp. 207-225). New York, NY: Springer
- Pomerantz, A. i Huguet, Á. (2013). La enseñanza del español en las escuelas públicas de los Estados Unidos de América: ¿bilingüismo para quién? *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 517-536.
- Potowski, K. (2007). *Language and identity in a dual immersion school* (Vol. 63). Multilingual Matters.
- Pujolar, J. (2010). Immigration and language education in Catalonia: Between national and social agendas. *Linguistics and Education*, 21(3), 229-243.
- Rodríguez Teruel, J. i Barrio, A. (2016). Going national: ciudadanos from Catalonia to Spain. *South European Society and Politics*, 21(4), 587-607.
- Rodríguez-Valls, F., Solsona-Puig, J. i Capdevila-Gutiérrez, M. (2017). Teaching social studies in Spanish in dual immersion middle schools: A biliterate approach to history. *Cogent Education*, 4(1), 1-12. Recuperat a <https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2017.1326202.pdf>
- Rodríguez-Valls, F., Capdevila-Gutiérrez, M. i Solsona-Puig, J. (2020, September) The Multilingual Paradigm in California. *Language Magazine*. Recuperat a <https://www.languagemagazine.com/2020/09/10/the-multilingual-paradigm-in-california/>
- Roselló, J. (1901). *Obras de Ramón Lull*. Real Academia de la Historia. Palma de Mallorca. Recuperat a Biblioteca Virtual Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/libre-de-mil-proverbis--0/html/fefb3e48-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE journal*, 8(2), 15-34.
- Salinas, C. i Lozano, A. (2019). Mapping and recontextualizing the evolution of the term Latinx: An environmental scanning in higher education. *Journal of Latinos and Education*, 18(4), 302-315.
- Sansó, C., Navarro, J. L. i Huguet, Á. (2015). The evolution of language acquisition in immigrant students in Catalonia: the role of the home language. *Electronic Journal of Educational Psychology* 13 (9). 409-430



- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied psycholinguistics*, 21(1), 23-44.
- Senesac, B. V. K. (2002). Two-way bilingual immersion: A portrait of quality schooling. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 85-101. Recuperat a <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235882.2002.10668700>
- Scanlan, M. i Palmer, D. (2009). Race, power, and (in) equity within two-way immersion settings. *The Urban Review*, 41(5), 391. Recuperat a <https://link.springer.com/article/10.1007/s11256-008-0111-0>
- Scheerder, A., van Deursen, A. i van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills uses and outcomes. A systematic review of the second-and third-level digital divide. *Telematics and informatics*, 34(8), 1607-1624.
- Shin, F. H. i Krashen, S. (2013). Teacher attitudes toward the principles of bilingual education and toward students' participation in bilingual programs: Same or different? *Bilingual Research Journal*, 20(1), 45-53.
- Solsona-Puig, J. (2107). *Two-Way Immersion programs: improving transition practices with academically at-risk students*. Malibu, CA: Pepperdine University. Recuperat a <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/projects/community.html>.
- Solsona-Puig, J. (2019). *Transformational leadership in dual language immersion programs; exploring secondary school leaders' perceptions on best practices in Southern California*. (Doctoral dissertation, Pepperdine University. (Proquest n°13806208). Recuperat a https://media.proquest.com/media/hms/ORIG/2/eejdi?_s=MfbgGNF%2B2jLiYnIB0fhMAEhBDI0%3D
- Solsona-Puig, J., Capdevila-Gutiérrez, M. i Rodríguez-Valls, F. (2018). La inclusividad lingüística en la educación multilingüe de California: coexistencia de las variedades y registros de lengua para enriquecer el aula de inmersión dual. *Educación y Educadores*, 21(2), 219-236. Recuperat a <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8647>
- Solsona-Puig, J., Capdevila-Gutiérrez, M., i Rodríguez-Valls, F. (2021). Dual immersion digital instruction: A theoretical model for equitable and inclusive classrooms. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26 (3), 767-782. Doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a11>



- Stone, J. (2012). *Curricular heritage languages: dual-language immersion schooling as a solution for catalonia's english-knowing school-age population*. TRICLIL proceedings: Better CLIL: more opportunities in primary, secondary, and higher education. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperat a https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2012/93548/tricliil_a2012p345.pdf
- Strubell, M., Barrachina, L. A. i Pascual, E. S. (2012). *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Swain, M. (2006) *Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency*. Dins: Byrnes, H., Ed., *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London, 95-108.
- Tarone, E. i Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(2), 166-178. doi: 10.2307/329617
- Tarrés Vives, M. (2006). *El sistema educativo español ante el reto de los niños provenientes de otros Estados de la unión europea*. Dins V. Aguado i Cudolà (ed.), *Ciudadanía, protección de la familia y dependencia: un análisis socio-jurídico del impacto de la migración europea* (p. 103 141). Barcelona: Fundació Bosch i Gimpera.
- Tomasello, M. (2009). *Constructing a language*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Torlakson, T. (2018). *Global California 2030. Speak, learn, and lead*. Sacramento: California Department of Education. Recuperat a <https://www.cde.ca.gov/eo/in/documents/globalca2030report.pdf>
- Umansky, I. M. i Reardon, S. F. (2014). Reclassification patterns among Latino English learner students in bilingual, dual immersion, and English immersion classrooms. *American Educational Research Journal*, 51(5), 879-912.
- USDE (2017). *Newcomer Toolkit*. United States Department of Education. Recuperat a <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oela/newcomers-toolkit/ncomertoolkit.pdf>
- Valdés, G. (1997). Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language-minority students. *Harvard Educational Review*, 67(3), 391-430.
- Valdés, G. (2018). Analyzing the curricularization of language in two-way immersion education: Restating two cautionary notes. *Bilingual Research Journal*, 41(4), 388-412.



- Vicens, L. (2020, Novembre) *El TSJC obliga que el 25% de les classes siguin en castellà a totes les escoles de Catalunya*. Diari Ara. Recuperat a https://www.ara.cat/societat/tsjc-minim-ensenyament-castella-catalunya_1_1006804.html
- Vila, F. X. (1996). *When classes are over. Language choice and language contact in bilingual education in Catalonia*. Tesi Doctoral. Bruselas: Vrije Universiteit Brussel.
- Vila, F. X., Lasagabaster, D. i Ramallo, F. (2017). *Bilingual education in the autonomous regions of Spain*. Dins O. García, A. Lin i S. May (ed.). (p. 505-517.) *Encyclopedia of language and education*,
- Vila, I. i Siqués, C. (2013). Les llengües de l'alumnat dins del sistema educatiu català als inicis del segle XXI. © *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 60, p. 18-27.
- Vogel, S. i García, O. (2017). *Translanguaging*. New York, Ny: CUNY Academic Works. Recuperat a https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1448&context=gc_pubs
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology (Vol. 3)*. Berlin, Germany: Springer Science & Business Media.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 9-30.
- Wei, L. i Lin, A. M. (2019). Translanguaging classroom discourse: Pushing limits, breaking boundaries. *Classroom Discourse* 3(4), 209-215