

Sor Juana Inés de la Cruz en la clase de doble inmersión

Marialuisa Di Stefano¹

Nancy E. Uribe²

RESUMEN

Este artículo propone cómo el uso de obras de teatro –en particular las de Sor Juana Inés de la Cruz— en la educación básica puede enriquecer los programas bilingües de doble inmersión en los Estados Unidos. Estos programas imparten todas las materias del currículo en el primer y segundo idioma del estudiante. Aunque se han desarrollado para apoyar a los estudiantes de familias latinas, la enseñanza termina, a menudo, beneficiando más a los estudiantes angloparlantes. Por esto se necesita proveer contenidos y estrategias de enseñanza que apoyen a los estudiantes y retroalimenten su español académico. A través de la reflexión acerca del personaje y de las obras de teatro de Sor Juana Inés de la Cruz, presentamos un proyecto que promueve el desarrollo del español académico empezando desde la escuela primaria, contribuyendo a promover la equidad y la justicia social en los programas bilingües de doble inmersión.

Palabras clave: Educación bilingüe de doble inmersión, justicia social, español académico, teatro, Sor Juana Inés de la Cruz.

Sor Juana Inés de la Cruz in the Dual Language Immersion Class

ABSTRACT

This article proposes how the use of plays –in particular the comedies of Sor Juana Inés de la Cruz— in the elementary education can enrich the dual language classroom in the United States. These programs teach curricular subjects in both students' first and second language. Even though these programs have been originally developed to support students from Latin American heritage families, instructional strategies often benefit more English speakers. For this reason, it is necessary to provide contents and instructional strategies that support students and enrich their academic Spanish. Through a reflection on the character and the plays of Sor Juana Inés de la Cruz, we present a project that promotes the development of academic Spanish, beginning from primary school, contributing to promote equity and social justice in dual immersion programs.

Keywords: Dual Language Immersion, Social Justice, Academic Spanish, Theater, Sor Juana Inés de la Cruz.

Recibido: 30 de noviembre de 2018

Aceptado: 10 de julio de 2019

¹ Ph.D., Lecturer en el College of Education, en The University of Massachusetts, Amherst, U.S.A. marialuisadi@umass.edu, <https://www.umass.edu/education/people/marialuisa-di-stefano>

² C.A.G.S.(Certificate of Advanced Graduate Studies), Instructora en el School of Education, en Salem State University, Massachusetts, U.S.A. nuribe@salemstate.edu <https://directory.salemstate.edu/profile/nancy.uribe>

INTRODUCCIÓN

“Un sueño hecho realidad. Es increíble describir esta sensación de felicidad y libertad. Son tantos sentimientos encontrados, el poder escribir en español, mi lengua materna, después de estar en los E.E.U.U. por 25 años trabajando en educación bilingüe, leyendo estudios e investigaciones y escribiendo en inglés. Hay una necesidad urgente de plasmar nuestras ideas, inquietudes, compartir nuestras experiencias profesionales acerca de la educación bilingüe en español. Así pues, que reconozcamos que este es solo el comienzo de una nueva era de nosotros, los hispanohablantes”.
(Nancy Uribe, reflexión)

“Después de unos años en la academia, vuelvo a escribir en español. Es un proceso lento, pero sumamente liberador. Es una decisión consciente para responder al llamado de los educadores bilingües, quienes nos urgen a escribir en español para los maestros de español en educación bilingüe de doble inmersión. Se lo debemos a los maestros de español del mundo para que adquieran un lenguaje académico y un vocabulario profesional en español”.
(Marialuisa Di Stefano, reflexión)

Decidimos empezar con nuestra reflexión acerca de este proyecto de escritura al reconocer el valor y también el esfuerzo que nos ha tomado escribir en español acerca de nuestra experiencia académica y profesional en los Estados Unidos (E.E.U.U.) En muchas ocasiones hemos tenido que argumentar en inglés acerca de los fundamentos teóricos y las actividades que hemos desarrollado en el salón de clase, como si el inglés justificara nuestra decisión y desempeño profesional. Ahora tenemos la oportunidad de presentar fundamentos y actividades en español y de llegar a un público más amplio fuera de los E.E.U.U.

El propósito de este artículo es comunicar cómo el uso de obras de teatro -en particular las comedias de Sor Juana Inés de la Cruz en la educación básica (de primer a quinto año)- puede mejorar los programas bilingües de doble inmersión y promover la equidad y la justicia social. Después de describir el marco teórico que es la base de las actividades efectuadas en el salón de clase, abordaremos el desarrollo y los resultados obtenidos. Las actividades que describiremos se han desarrollado como consecuencia de un proyecto de estudio etnográfico concluido en una escuela de educación dual en español y en inglés en la región noreste de los E.E.U.U. Gracias a la colaboración entre las dos autoras de este ensayo, se ha abierto la posibilidad de experimentar con una parte del currículo de español, añadiendo el uso de obras de teatro.

Los programas de doble inmersión -en este caso, en español y en inglés- imparten todas las materias del currículo (lenguaje, matemática, ciencias, entre otras) tanto en el primer idioma como el segundo idioma del estudiante. Aunque estos programas se han desarrollado para beneficiar a los estudiantes de familias latinas, en los últimos años se ha verificado que, muy a menudo, se termina favoreciendo más a los estudiantes angloparlantes. En otras palabras, se trata más de facilitar el aprendizaje del español como segundo idioma para los estudiantes angloparlantes que de realmente enfocarse en el desarrollo de la doble alfabetización (español e inglés) de los estudiantes hispanohablantes o “bilingües emergentes” (Aquino-Sterling, Rodríguez-Valls y Outes, 2017: 6) bajo la excusa de que ya conocen ambos idiomas. El acceso a programas de doble inmersión depende, en muchos casos, de la localización del distrito escolar y de sus recursos (Palmer, 2007, 2010), lo cual hace que los estudiantes que dominan el inglés sean los que más se benefician. Además, muy a menudo se celebran con gran énfasis los pequeños logros de los estudiantes angloparlantes al hablar en español, sin valorar del mismo modo los logros que los bilingües emergentes consiguen en los dos idiomas, ya que su bilingüismo se considera un hecho dado (Palmer, 2017).

De la misma manera, es necesario enfatizar la necesidad de promover una cultura de excelencia para los maestros de la clase de español, quienes se han preparado tanto en términos de contenido como en competencias lingüísticas. Aquino-Sterling, Rodríguez-Valls y Outes sostienen que:

En EE.UU., segundo país con el mayor número de hispanohablantes en el mundo, sería deseable que se ofrezca una formación de calidad al profesorado que atenderá las necesidades de los alumnos en los programas de enseñanza bilingüe, y que sus ciudadanos participen en foros internacionales académicos y económicos utilizando su propio modelo de lengua al igual que el resto de los países hispanohablantes del mundo (2017: 13).

Es prioritaria la necesidad de proveer contenidos y estrategias de enseñanza que apoyen a los estudiantes y retroalimenten su español académico (Guerrero y Guerrero, 2017; Trueba, 1989). Por esa razón, hemos decidido implementar una unidad acerca de las obras de teatro de Sor Juana Inés de la Cruz, enseñando cómo la introducción de textos de la tradición literaria hispanoamericana es primordial y necesaria, empezando desde los años escolares más básicos. En su estudio acerca del uso del teatro como

herramienta educativa con niños bilingües, Mendoza Claudio (2002) afirma que se pueden usar juegos y ejercicios para crear un sentido de sí mismo, un sentido del otro, un sentido de comunidad, así como un sentido de comunicación, además de empoderar a los niños. Otros autores han enfatizado el uso del teatro con estudiantes de escuela primaria para contribuir al desarrollo de la capacidad creativa (Spolin, 1983) y de la improvisación (Belt y Stockley, 1995).

De la misma manera, creemos que el uso del teatro y, en particular, de la obra de Sor Juana Inés de la Cruz, puede empoderar a los estudiantes en la clase de doble inmersión idiomática, además de proporcionarles bases académicas a temprana edad para que se familiaricen con la tradición literaria y desarrollen un vocabulario académico. El objetivo es explorar el éxito del que gozó la obra de Sor Juana en su tiempo -a pesar de la falta de equidad de género- y proponer nuevos paradigmas epistemológicos para entender los aspectos sociales, culturales, políticos, éticos y económicos que caracterizan la vida de los bilingües emergentes que asisten a programas de doble inmersión.

La filosofía de la enseñanza y la metodología que están en la base de este proyecto -y que serán expuestos en la siguiente sección- se fundamentan en el Modelo del Prisma para Estudiantes Bilingües (Collier y Thomas, 2013; Guerrero y Guerrero, 2017). Según Collier y Thomas (2013), en este modelo hay cuatro componentes esenciales que constituyen la plataforma que permite la adquisición efectiva del bilingüismo de los estudiantes. El componente principal se enfoca en los procesos socioculturales en la primera y segunda lengua, e interactúa con otros tres elementos, a saber, el desarrollo académico, lingüístico y cognitivo. De acuerdo con este modelo, primero es necesario “retar al alumno lingüística, cognitiva y académicamente en ambos idiomas” y, segundo, brindar “instrucción cognitivamente compleja al nivel del año escolar del alumno y que se mantenga a través de la primaria” (Guerrero y Guerrero, 2017: 222). En este sentido, el uso del teatro da a los estudiantes la posibilidad de experimentar con una forma de texto flexible y abierta a nuevos modos de expresión artística y cultural. En este artículo, proponemos que el uso de breves pasajes de las comedias *Los empeños de una casa* y *Amor es más laberinto*, de Sor Juana Inés de la Cruz, pueden proporcionar esta posibilidad al estudiante.

Al usar el Modelo del Prisma para Estudiantes Bilingües como marco crítico-teórico, el estudio de las comedias de Sor Juana facilita que los estudiantes aprendan la diferencia entre verso y prosa (Ej.: versificación, sintaxis, rima, estructura de la obra) y exploren la evolución del idioma (Ej.: uso de expresiones antiguas del castellano). Se invita a los estudiantes a participar en una conversación crítica para que comparen y contrasten las expresiones antiguas del castellano con las que usamos hoy. Para implementar la inclusión de fragmentos de las obras de Sor Juana, la clase empieza con la lectura comunitaria del libro ilustrado *Juana Inés. Cuando los grandes eran pequeños* (Lázaro y Preza, 2007). Los estudiantes se familiarizan con la figura de Sor Juana y se preparan para conocer su obra. Posteriormente, se sigue con la lectura de algunos fragmentos, la discusión acerca del género literario y la conclusión con un taller de escritura (Ej.: aprender el uso de adverbios, conjunciones, locuciones conjuntivas, etc.), en el que los estudiantes hacen conexiones con su vida real a través de lo que escriben en un diario personal.

El uso y la reflexión acerca de las obras de Sor Juana proveen la base sobre la cual es posible promover el español académico empezando en los años de educación primaria en un lugar como los E.E.U.U., segundo país del mundo en cuanto al número de hispanohablantes y, sin embargo, donde muchos estudiantes todavía se gradúan de la escuela sin poder hablar con confianza un idioma extranjero (Pufahl y Rhodes, 2011). A la misma vez, se contribuye a promover la equidad y la justicia social, haciendo que los programas bilingües de doble inmersión sirvan verdaderamente a los niños de familias latinas que hoy constituyen una cantidad relevante de estudiantes en todo el país (Barbian, Cornell Gonzáles y Mejía, 2017). Es importante aclarar que todos los nombres de lugares y de personas usados en este ensayo son pseudónimos.

1. EL CONTEXTO DEL PROYECTO: LA EDUCACIÓN BILINGÜE DE DOBLE INMERSIÓN EN LA ESCUELA NUEVO HORIZONTE

La escuela Nuevo Horizonte es un establecimiento público de educación primaria que imparte clases desde el jardín infantil hasta el octavo año. Se encuentra en las proximidades de una ciudad metropolitana en el noreste de los E.E.U.U. Según datos oficiales recopilados por el Centro Nacional de Estadísticas en Educación del

Departamento de Educación de los Estados Unidos (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2015), el 83% de los estudiantes de la comunidad de esta escuela vienen de familias de bajos recursos económicos. La demografía de los estudiantes es la siguiente: el 72.4% de los estudiantes es hispano, el 16.7% es blanco, el 6.1% es afroamericano, el 3.4% es asiático, el 1.1% es de dos o más razas y el 0.3% es nativo hawaiano o de otra isla del Pacífico. De los datos también surge, de acuerdo con los parámetros de la escuela, que el 30.1% de los alumnos está inscrito en el programa de educación para estudiantes con un dominio limitado del inglés (“English Learners” por su definición en inglés) y el 17.3% de los estudiantes está matriculado en el programa de educación para estudiantes con diversas habilidades de aprendizaje (“special education” según su definición en inglés).

La ciudad donde está ubicada la escuela tiene casi 76 mil residentes en aproximadamente 10 kilómetros cuadrados; es una de las comunidades más densamente pobladas del noreste y una de las más diversas, étnicamente hablando, de los E.E.U.U. La ciudad alberga una mezcla de familias de clase trabajadora, jóvenes profesionales, estudiantes universitarios e inmigrantes recientes de diferentes países, como El Salvador, Haití y Brasil, entre otros. Se hablan unos cincuenta idiomas en las escuelas del distrito. La comunidad de la escuela Nuevo Horizonte ha sido definida como una ciudad santuario (*sanctuary city*), donde la gente más vulnerable -como los niños que pertenecen a familias de indocumentados- es protegida. La escuela es el resultado de un esfuerzo amplio comunitario que se concretiza en el desarrollo de un programa bilingüe de inmersión doble.

Aprender español en la escuela Nuevo Horizonte no es simplemente familiarizarse con un lugar exótico ni tampoco practicar cómo pedir comida cuando uno se encuentra de viaje por un país de América Latina. Aprender español aquí significa insertarse en las raíces, entender cómo el idioma se conecta con la identidad. En este contexto, desarrollar el español es un orgullo para el alto porcentaje de la comunidad latina de la región. A la vez, el uso del español académico a partir de los primeros años de la escuela primaria contribuye al desarrollo cognitivo y sociocultural de los alumnos. Por esa razón, es importante que los estudiantes puedan usar, desde los primeros años de escuela, textos

complejos y autores significativos, como las obras de Sor Juana Inés de la Cruz, las cuales contribuyen al desarrollo cognitivo y sociocultural del alumnado.

El programa bilingüe de doble inmersión de la escuela Nuevo Horizonte sigue el modelo bidireccional (*two-way*) 50/50, en un sitio donde hay una población fuerte de estudiantes latinos. Este tipo de programas se desarrollaron originalmente en el noreste de los E.E.U.U. durante los años sesenta y setenta del siglo XX. Para entender con precisión los principios de estos programas, se necesita analizar brevemente el contexto de la educación bilingüe en los E.E.U.U. Entre los años 1998 y 2006, surgieron diferentes iniciativas estatales con el único propósito de enseñar el inglés como segundo idioma a expensas del español. Varios estudios acerca de este modelo -también llamado *English-Only Approach*- demostraron que la estrategia de usar solo inglés en la enseñanza no acelera ni mejora el desarrollo del inglés y, además, priva a los estudiantes de su primer idioma (Thomas y Collier, 2003 y 2012).

En respuesta a la ineficacia de la enseñanza de solamente una lengua -el inglés- el desarrollo del Sello del Bilingüismo (*Seal of Biliteracy*) -iniciado en California en 2012 (*Californians Together*, 2016)- trajo una renovada confianza en el campo de la educación bilingüe. Se trata de un sello que se pone en el diploma de escuela secundaria de aquellos estudiantes que han alcanzado el dominio de dos o más idiomas y, por lo tanto, cumplen con los estándares educativos estatales. En la actualidad, 36 estados y Washington DC han aprobado un sello de bilingüismo y todos los años en las escuelas de estos estados hay ceremonias de graduación oficial en las cuales se les otorga el sello a los estudiantes. La escuela Nuevo Horizonte también reconoce el sello de bilingüismo.

El programa de la escuela Nuevo Horizonte requiere que los estudiantes asistan a clases en español alternando los idiomas: una semana, las clases se enseñan en español y, la semana siguiente, en inglés. Por lo tanto, cada clase de contenido (como las de ciencias y matemáticas, por nombrar un par de ejemplos) es, al mismo tiempo, una clase de idioma. Este modelo supone la participación de dos maestros, uno o una que enseña en inglés y el otro o la otra, en español. Cada maestro o maestra enseña a dos grupos distintos de estudiantes que llamaremos “la clase roja” y “la clase azul”. Por ejemplo, en la primera semana, el maestro o la maestra de español enseña en la clase roja, mientras

que el maestro o la maestra de inglés enseña en la clase azul. A la semana siguiente, los dos grupos se intercambian. Los estudiantes relacionan cada idioma con su respectivo maestro o maestra. Este modelo de instrucción requiere que cada semana los estudiantes aprendan matemáticas, ciencias, estudios sociales y alfabetización en el idioma de la semana. Sin embargo, las clases de arte, salud, música y educación física siempre se enseñan en inglés, independientemente del idioma de la semana. Para este proyecto, trabajamos con ambas clases, la roja y la azul, cuando les tocaba la semana de enseñanza en español. En total, trabajamos con 42 estudiantes. Este proyecto formó parte de un estudio etnográfico más largo, el cual duró diez semanas. Una limitación que debimos enfrentar es el hecho de que este proyecto fue realizado solamente durante una semana por cada grupo (la clase roja y la clase azul) y que, por razones de tiempo, no se exploró ampliamente el teatro en sí. Por lo mismo, recomendamos que, en el futuro, se dedique más tiempo a este tipo de proyectos y que más actividades prácticas (Ej.: actuación, improvisación, etc.) se puedan incluir en la planificación de las clases.

2. EL MARCO CRÍTICO-TEÓRICO: EL MODELO DEL PRISMA

Vivimos en una época en que el éxito de la escuela se mide principalmente a través de exámenes estandarizados. En esta situación, los maestros bilingües, a menudo, son relegados a un rol secundario, violándose así las premisas sobre las que los programas bilingües de doble inmersión fueron propuestos. Los programas empezaron en el estado de Florida (en los E.E.U.U.) y en la región de Quebec (Canadá) en la década de los años sesenta del siglo XX. Los modelos de doble inmersión intentaron satisfacer las necesidades de las comunidades que hablan francés en Canadá y español en los E.E.U.U. Otro objetivo era también desarrollar relaciones interculturales (Christian, 1994 y 2011) entre las familias que hablan francés o español y las que hablan inglés. Esta sigue siendo la meta principal de los programas de doble inmersión en la actualidad (Howard, et al., 2018), incluyendo también un énfasis en la educación de maestros bilingües y de doble inmersión (Guerrero y Lachance, 2018). Como Luis Moll (2017) recuerda: “Todas las familias, en particular, las familias latinas, deberían reconocer que si sus hijos(as) no se gradúan, especialmente de la escuela primaria hablando con fluidez y letrados en por lo menos dos idiomas, el sistema escolar no está respondiendo a sus necesidades” (viii). Por esa razón, los estudiantes de familias latinas necesitan tener acceso a programas de “bilingüismo aditivo” (Aquino-Sterling, Rodríguez-Valls y Outes, 2017: 11) que promuevan

la alfabetización bilingüe y el desarrollo cognitivo, académico y sociocultural del alumno (Izquierdo y Espitia-Mendoza, 2017).

Aunque el bilingüismo aditivo es un proceso a largo plazo, se destacan numerosas ganancias para los estudiantes bilingües, las cuales incluyen:

un incremento de la flexibilidad mental; una superioridad en el desarrollo de aquellas funciones cognitivas relacionadas con la atención y la inhibición; el uso de una cantidad mayor de estrategias cognoscitivas en la solución de problemas; un aumento de la llamada conciencia metalingüística; y una habilidad mayor de comunicación (Ardila, 2012: 100).

Sin embargo, enseñar contenido curricular (Ej.: leer, escribir, escuchar y hablar en español; matemáticas, ciencias, estudios sociales, etc.) en español en la escuela primaria en los E.E.U.U. no es una tarea simple ni siquiera para maestros nativos del idioma (Guerrero y Guerrero, 2017; Trueba, 1989). El dominio del español del maestro bilingüe es un componente esencial para que los estudiantes tengan acceso a su lengua materna y puedan desarrollar tanto el lenguaje social como el lenguaje académico (Bailey, Burkett y Freeman, 2008; Guerrero y Guerrero, 2017; Rosado, 2005; Trueba, 1989). En este sentido, Guerrero y Guerrero enfatizan “la tremenda importancia de que el maestro bilingüe domine el español académico, ya que ahí es donde nace la posibilidad de que el niño se desarrolle lingüística, cognitiva y académicamente en ambas lenguas” (Guerrero y Guerrero, 2017: 222).

Al utilizar el marco crítico-teórico del Modelo del Prisma para estudiantes bilingües (Thomas y Collier, 2003 y 2012; Guerrero y Guerrero, 2017), nos enfocamos en el uso de textos teatrales como herramientas para el desarrollo del español académico de los estudiantes de tercer año básico de una escuela bilingüe de doble inmersión. Según Collier y Thomas (2013), hay cuatro componentes esenciales que constituyen la base que permite la adquisición efectiva del bilingüismo por parte de los estudiantes. Estos son: 1) los procesos socioculturales (Ej.: las interacciones dinámicas entre los estudiantes en el salón de clase, así como entre los estudiantes y sus comunidades); 2) el desarrollo académico de la primera y segunda lengua (Ej.: el acercamiento al contenido curricular tiene que llevarse a cabo en los dos idiomas simultáneamente); 3) el desarrollo lingüístico en la primera y segunda lengua (Ej.: el uso de materiales que desafíen al alumno a esforzarse e ir más allá del uso social del idioma); 4) el desarrollo cognitivo en la primera y

segunda lengua (Ej.: el uso de actividades y de diferentes estrategias pedagógicas en las cuales el estudiante también aprenda a pensar críticamente y a solucionar problemas).

El primer componente es parte de los procesos socioculturales tanto en la primera como en la segunda lengua, procesos que interactúan con los otros tres elementos: el desarrollo académico, el lingüístico y el cognitivo. De acuerdo con este modelo, se necesita proporcionar a los alumnos materiales y experiencias de alto nivel académico (Guerrero y Guerrero, 2017) que los incentiven a usar formas de expresión artística y cultural diferentes. En este artículo, proponemos que el uso de breves pasajes de las comedias *Los empeños de una casa* y *Amor es más laberinto*, de Sor Juana Inés de la Cruz, pueden brindar esta posibilidad a los estudiantes. Si estos se familiarizan con obras de teatro que los ponen en contacto con una forma lingüística diferente, aprenderán que los idiomas no son estáticos, sino que cambian de acuerdo con el uso que los hablantes hacen de ellos y, por ende, aprenderán a hacerse preguntas acerca de la evolución de los idiomas. Asimismo, los estudiantes podrán asociar los idiomas con los procesos socioculturales en los cuales se desarrollan y se cuestionarán acerca del uso de los idiomas que ellos mismos practican en su comunidad (Ej.: en la escuela, en la familia, en la comunidad, en los medios sociales, etc.).

Para una educación eficaz en dos idiomas se necesita un docente bien informado y preparado que implemente una variedad de estrategias pedagógicas y tecnológicas para impartir una enseñanza bilingüe y enriquecedora (Soltero, 2016). Usando el Modelo del Prisma, proponemos una unidad didáctica que provoque a los estudiantes y enriquezca su español académico. El objetivo del aula bilingüe de doble inmersión es crear un ambiente de coexistencia lingüística donde los estudiantes puedan escuchar, hablar en los dos idiomas y compartir los valores de culturas diferentes. De esta manera, los programas de doble inmersión se convierten en herramientas de equidad y en modelos educativos inclusivos y globalizados (Collier y Thomas, 2004). Los idiomas que los estudiantes traen al aula de doble inmersión se convierten en una ventaja para la conversación metalingüística y para aprender sobre diferentes culturas (Ibarra, 2012). Pero para que esto suceda, es esencial que el docente comparta sus experiencias en la clase y lleve esas importantes herramientas al aula (Valdés, 1996).

3. EL PROYECTO: LA OBRA DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ EN LA CLASE DE TERCER AÑO BÁSICO DE LA ESCUELA NUEVO HORIZONTE

Como parte de este proyecto, desarrollamos una unidad que tomó una semana. Los estudiantes leyeron dos textos: el primero es el libro *Juana Inés. Cuando los grandes eran pequeños* (Lázaro y Preza, 2007), y el segundo, un extracto de la comedia *Los empeños de una casa*, de Sor Juana Inés de la Cruz (versos de la Jornada Primera). La maestra de español de tercer año les leyó en voz alta todos los textos a los niños, quienes estaban sentados en la alfombra haciendo un círculo. La maestra, sentada en una silla, hacía parte del círculo, pero a la vez mantenía su autoridad y facilitaba la conversación.

A través del texto con dibujos, los estudiantes aprendieron de la vida de la niña Juana Inés y, a pesar de que ella vivió en una época tan distante en el tiempo, los alumnos pudieron familiarizarse con el personaje y explorar las similitudes y las diferencias entre la vida de los niños de antes y la vida de hoy. En particular, los estudiantes se detuvieron en las anécdotas de la vida de Juana Inés, según las cuales aprendió a leer a los tres años y disfrutaba de los cuentos relatados por los ancianos. A continuación, presentamos un extracto del texto y la conversación que siguió en la clase, facilitada por la maestra:

[Juana Inés] Gozaba oyendo historias
que las criadas
contaban al final
de la jornada,
y leyendas antiguas
que algunos viejos
narraban recordando
como de lejos. (6)

- **Maestra:** ¿Alguna vez han escuchado la palabra “criadas”?
- **Estudiantes en coro:** No, ¿qué es?
- **Maestra:** En la época de Juana Inés, algunas familias tenían criadas en sus casas. Eran personas que vivían en la casa y hacían las labores domésticas, por ejemplo, cocinaban, limpiaban la casa, lavaban la ropa, lavaban los platos, etc. ¿Ustedes tienen una criada en la casa?
- **Estudiantes en coro:** No, no, no.
- **Maestra:** Hablen con el compañero del lado y cuéntenle si ustedes tienen una criada en su casa. [Después de unos minutos].
- **Maestra:** ¿Quién quiere compartir?
- **Marina:** Nosotros no tenemos.

- **Julio:** Mi apartamento es muy pequeño, nadie más puede vivir con nosotros.
- **Olga:** Yo quiero una para que mi mamá no trabaje tanto limpiando la casa.
- **Maestra:** Pensemos en la época de Juana Inés. Los criados les contaban historias a los niños de la familia. Miren en la ilustración cómo Juana Inés estaba prestando mucha atención cuando le contaban las historias. Hablen con el compañero del lado y compartan: ¿quién les cuenta historias a ustedes en sus casas?
- **Yury:** Nadie, mi papá trabaja por la noche y mi mamá está ocupada cocinando.
- **Tatiana:** Mis papás están trabajando hasta tarde.
- **Rafael:** Yo leo libros y, a veces, mi mamá me lee un libro.
- **Maestra:** Hablen con el compañero y cuéntenle qué hacen cuando llegan a la casa.
- **Dylan:** Yo como una merienda, hago la tarea y después veo televisión.
- **Manuel:** Yo juego con mis juguetes, como una merienda y después hago la tarea.
- **Maestra:** ¿A ustedes les gustaría que les contaran historias como a Juana Inés?
- **Estudiantes en coro:** Sí, sí, sí, sí.
- **Maestra:** ¿Y por qué?
- **Ofelia:** Se escucha muy divertido.
- **Vladimir:** Para aprender cosas nuevas.

Observamos que los estudiantes estaban muy intrigados con el vocabulario que se usaba en el siglo XVII. Uno de los aspectos más interesantes para los niños ha sido entender las diferencias entre las costumbres de esa época y la nuestra. Por ejemplo, muchos de los estudiantes comentaron:

- **Estudiantes:** Nosotros no hablamos así.
- **Maestra:** ¿Así cómo?
- **Antonia:** Por ejemplo, ¿por qué dicen “madre criolla”?
- **Maestra:** Porque en esa época hablaban así, “madre criolla” quiere decir que nació en esa región, que era el lugar que hoy conocemos como México.

La conversación acerca de la zona geográfica donde se desarrolla la vida de Juana Inés abre la posibilidad para tratar temas como la historia de México, la colonización por parte de los españoles, los contactos entre las poblaciones europeas y las Américas, y las costumbres de la época. Traer al salón de clase la vida y los textos de los escritores de la literatura latinoamericana significa asignarle a este tipo de material un lugar oficial en la escuela, crear un espacio para personajes que, muy a menudo, no son considerados parte de la literatura dominante. A la misma vez, significa resaltar la experiencia de las comunidades latinas a las que estos estudiantes pertenecen y encontrar un lugar oficial para ellas en la escuela y en la sociedad. Brindar este tipo de

experiencias a los estudiantes de escuela primaria abre la oportunidad para retar el sistema de opresión y acostumbrar a los estudiantes, desde temprana edad, a ser parte primordial del proceso sociohistórico y cultural de su comunidad.

En otro ejemplo de lectura sobre la vida de Juana Inés, los estudiantes reflexionaron acerca de la diferencia de género. En el libro con dibujos, se cuenta que la familia ayudó a Juana Inés a disfrazarse de hombre para ir a la universidad, ya que, en esa época, no se permitía que las mujeres siguieran estudios a ese nivel. Escriben Lázaro y Preza (2007):

A la universidad
quiso ir un día.
Tal vez como seis años
sólo tenía.
Y como en aquel tiempo,
por ser mujer,
no podía ese deseo
satisfacer,
pidió que como hombre
la disfrazaran
y a ese centro de estudios
la trasladaran. (17)

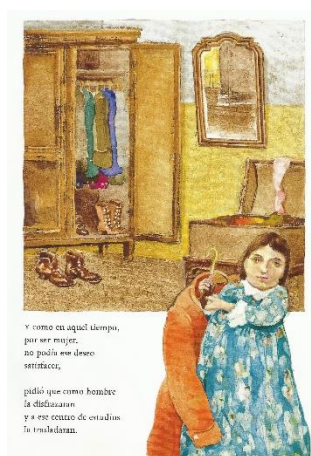


Imagen 1. Juana Inés se disfraza de hombre para ir a la universidad (Lázaro y Preza, 2007: 17).

Después de leer esa sección del libro, la maestra hizo una pausa y empezó una conversación con los estudiantes para que ellos reflexionaran acerca de lo que se había leído. A continuación, incluimos una parte de la conversación que ocurrió en la clase y que se hizo siguiendo un estilo dialógico:

- **Maestra:** ¿Qué opinan ustedes acerca de que la mujer no podía ir a la universidad?
- **Ty:** Yo pienso que no es justo porque las niñas son iguales a los niños.
- **Isabela:** Yo creo que las mujeres no podían ir a la universidad porque tenían que estar en la casa y hacer los “chores” (quehaceres).
- **Maestra:** Ah, los oficios de la casa, como limpiar la casa, ayudar a la mamá cocinando, lavando los platos, los baños, etc.
- **Koby:** Sí, los oficios.
- **Maestra:** Bueno, ¿y hoy las mujeres pueden ir a la universidad?

- **Coro de estudiantes:** ¡Sí!
- **Maestra:** ¿Y ustedes qué opinan?
- **Estudiantes** [hablando en coro]: Sí, que es justo.
- **Maestra:** Y si tú hubieras vivido en esa época de Juana Inés y no hubieras podido ir a la universidad, ¿cómo te hubieras sentido aquí, internamente, dentro de ti? (La maestra, con su mano, hace círculos alrededor del corazón para mostrar lo que se siente internamente).
- **Claudia:** Triste, porque no podría ir a la universidad.
- **Jacob:** Yo creo que porque, eso ahora, yo creí que más atrás, porque ellos decían que las niñas no sabían como los señores. Es lo que yo creo.
- **Maestra:** O sea que eran más inteligentes.
- **Jacob:** Ellos creían.
- **Maestra:** ¿Quiénes son ellos?
- **Jacob:** Las personas que hacen las reglas. Ellos escribían que los hombres eran más inteligentes, pero no es justo.
- **Maestra:** ¿Por qué no es justo?
- **Jacob:** Porque los dos son los mismos.
- **Maestra:** ¿Quiénes son los dos?
- **Jacob:** Las niñas y los niños. Saben aprender también. No es como los niños que saben más. Las niñas también.
- **Maestra:** ¿Las niñas también qué?
- **Jacob:** Las niñas también son inteligentes como los niños.

Los estudiantes estaban sorprendidos, asombrados y, algunos, hasta indignados al leer acerca de las diferencias de género, tanto que empezaron a defender la equidad entre hombres y mujeres. A través del diálogo, practicaron las formas gramaticales más avanzadas, aprendieron a notar las diferencias entre las personas que escriben las leyes y las personas que solo pueden obedecer para, finalmente, llegar a cuestionar las formas arbitrarias de poder. La reflexión acerca de los derechos de las mujeres se hizo presente también. A largo plazo, este tipo de conversación contribuye a socavar el discurso binario según el cual los hombres y las mujeres son definidos de manera unívoca. Estos diálogos también sientan las bases para el surgimiento de un discurso más inclusivo que considere los derechos de la comunidad LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales) y de las personas que se identifican como teniendo un género fluido.

Antes de profundizar en las obras de teatro de Sor Juana Inés de la Cruz, la maestra de español les dijo a los estudiantes que prestaran atención a diversos aspectos del texto que acababan de leer, tales como la extensión de las frases, su forma y su sonoridad, como se hace evidente en este fragmento:

- **Maestra:** Miren, vamos a leer de nuevo algunas partes. Escuchen bien los sonidos. ¿Qué les parecen? Por ejemplo: días – tenías; mujer – satisfacer; disfrazaran - trasladaran.
- **Estudiantes en coro:** ¡Oh, es una rima!
- **Maestra:** Ahora miren los textos que hemos leído. Miren el libro acerca del personaje de Juana Inés y miren la comedia que Juana Inés escribió. Miren el tamaño. ¿Qué les parece? ¿Cómo son las líneas?
- **Estudiantes en coro:** Son cortas.
- **Maestra:** ¿Y cómo se llama esto?
- **Estudiantes:** Versos.
- **Maestra:** Oh, bien. Entonces, vamos a repetir: El verso es corto.
- **Estudiantes:** El verso es corto.
- **Maestra:** La prosa es larga.
- **Estudiantes:** La prosa es larga.
- **Maestra:** Versos: oraciones cortas.
- **Estudiantes:** Versos: oraciones cortas.
- **Maestra:** Cortos [haciendo una señal con los dedos]
- **Estudiantes:** Cortos [haciendo una señal con los dedos]
- **Maestra:** Prosa: oraciones largas.
- **Estudiantes:** Prosa: oraciones largas.
- **Maestra:** Laaaarga [haciendo una señal con las manos]
- **Estudiantes:** Laaaarga [haciendo una señal con las manos]
- **Maestra:** Ahora yo les voy a enseñar unos textos y ustedes me van a decir y a enseñar con los dedos y las manos si se trata de verso o de prosa.

Esta actividad sirvió de introducción a la obra de teatro de Sor Juana. Los estudiantes trabajaron en grupos. La maestra de español siguió leyendo en voz alta los primeros versos de *Amor es más laberinto*, explicando que se trata de un texto donde se habla de los sentimientos y en el cual aparecen personajes de la mitología griega. En la conversación, los estudiantes pudieron hacer comparaciones entre un texto acerca de una historia real -como el cuento sobre la infancia de Juana Inés- y un texto que habla de una historia ficticia, como la obra de teatro de la autora Sor Juana Inés de la Cruz.

Después, la maestra de español dividió a los estudiantes en grupos, organizados de acuerdo con su nivel académico. La idea era que los estudiantes académicamente más avanzados pudieran servir de modelo para los estudiantes que necesitaban más ayuda. La maestra les pidió a los estudiantes que marcaran con un círculo las palabras que no conocían y que las escribieran aparte. En las imágenes que siguen, compartimos algunos ejemplos del trabajo hecho por los niños:

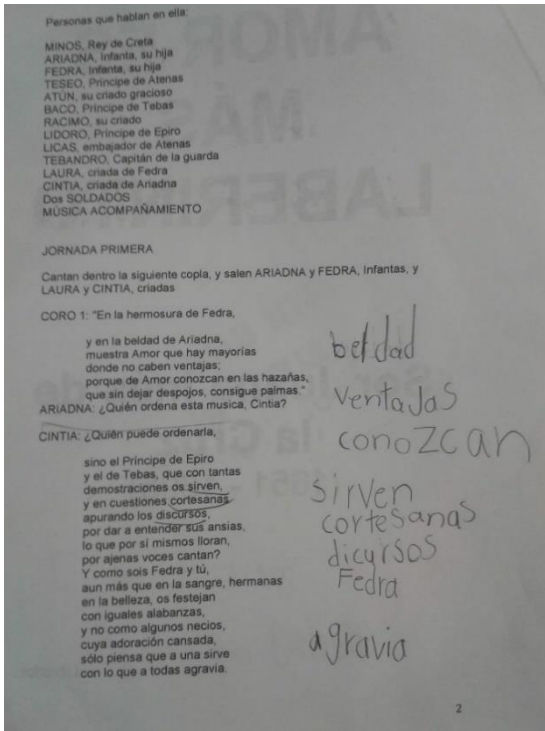


Imagen 2. Un ejemplo del trabajo de los estudiantes en grupos (Marina y Julio)

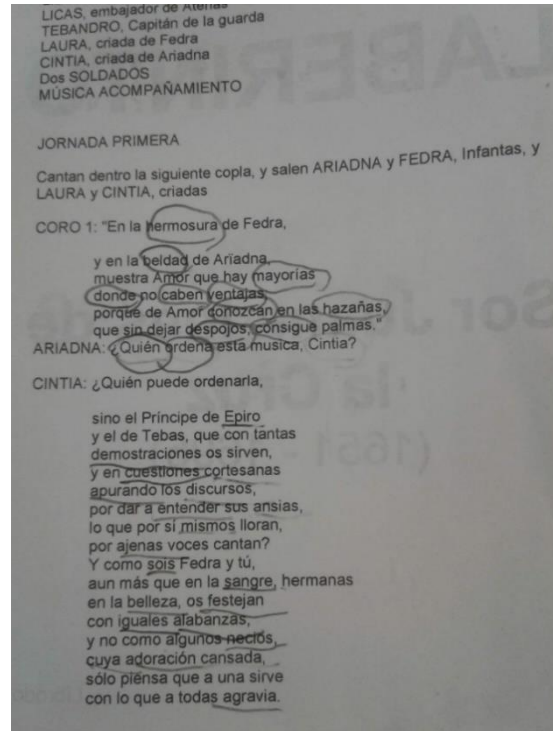


Imagen 3. Un ejemplo del trabajo de los estudiantes en grupos (Olga y Rafael)

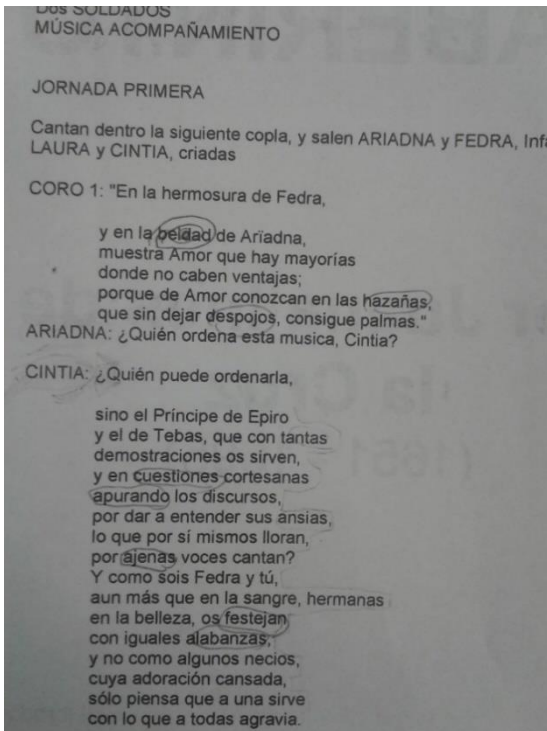


Imagen 4. Un ejemplo del trabajo de los estudiantes en grupos (Dylan y Yury)

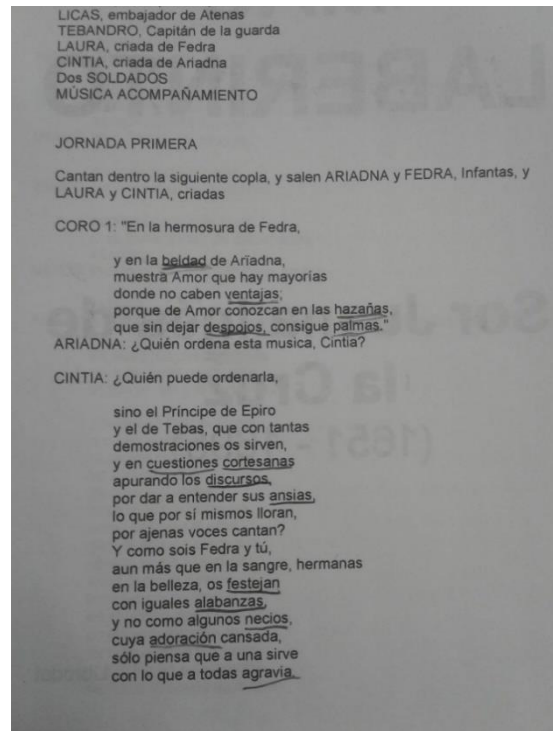


Imagen 5. Un ejemplo del trabajo de los estudiantes en grupos (Tatiana y Ofelia)

Al final de las actividades de lectura, la maestra de español elaboró una tabla (véase Tabla número 1) en la que incluyó todas las palabras de uso social y académico que los estudiantes habían aprendido a través de los textos, así como los términos relacionados con los cambios semánticos y los conceptos vinculados a la educación, la equidad y la justicia social.

Vocabulario lenguaje social (incluyendo formas de subjuntivos)	Convento, pensativa, soñadora, ancianos o personas mayores, ocurrencia, travesura, dulzura, pintura, misterio, satisfacer, reflejo, polvo, ansias, pulgadas, capital, corte, ceremonias, lujos, mudos, celda, universo, monasterio, ventajas, conozcan, sirven.
Vocabulario y expresiones del lenguaje académico	Poeta, distinta, siglos, Nepantla, cobijaba, tonadas, jornada, destreza, culto, avidez, refugio, tiempos de oro, mitología, astronomía, agudeza, consuelo, bullicio, latín, tratados, teología, prestigio, prodigio, entereza, virreina, admitió a su servicio, preciada perla, mutua admiración, festejos, genialidad, espacio sosegado, aislamiento, villancicos, canciones, seguidillas, tertulias, meca, vigente, defensora, profeta, verso y prosa, alabanzas, beldad, cortesanas, discursos, agravia, hazañas.
Conceptos relacionados con los cambios semánticos	Palabras que ya no usamos ahora; palabras que tienen otro sentido; lenguaje viejo vs. lenguaje de ahora.
Conceptos relacionados con la educación, la equidad y la justicia social	Equidad de género, representaciones de los roles de género, representación de la infancia como un momento en el cual se pueden desarrollar destrezas, representación de la ancianidad como fuente de sabiduría.

Tabla 1. Resumen del vocabulario y de los conceptos de la actividad.

La última parte del proyecto se enfocó en la escritura. Después de haber leído partes de los textos, del libro acerca de la vida de Juana Inés y de los fragmentos de la obra de teatro, a los estudiantes se les pidió que escribieran un párrafo en su cuaderno acerca de su propia identidad. Debían reflexionar sobre aquellos aspectos de su vida a través de los cuales podían describirse, decir quiénes son, cuáles son sus deseos y cómo piensan lograr sus metas. Los estudiantes acompañaron su texto con un dibujo de sí mismos, como queda documentado en la Imagen 6.



Imagen 6. Algunos de los trabajos de los estudiantes acerca de su identidad de hispanohablante en los E.E.U.U.

CONCLUSIONES: SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ, EL TEATRO Y EL DESARROLLO DEL ESPAÑOL ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES BILINGÜES EMERGENTES

A pesar de su intención original, los programas de educación bilingüe de doble inmersión terminan, a menudo, sirviendo más a los estudiantes angloparlantes que a los hispanohablantes (Palmer, 2007). La única manera de elevar el español al mismo nivel del inglés es desafiar a los alumnos a través de textos complejos que puedan estimularlos en el desarrollo de un español académico. Por esa razón, hemos elaborado este proyecto en el cual los estudiantes de un tercer año básico tuvieron la oportunidad de estar en contacto con el personaje y las obras de Sor Juana Inés de la Cruz.

El crecimiento de programas bilingües en los E.E.U.U. es de un ritmo que aumenta cada vez más rápidamente, especialmente en el estado de California, donde se encuentra una tercera parte de todos los programas que existen en el país (Alfaro, 2017; Alfaro y Bartolomé, 2018; Freire, 2016). Es necesario capacitar a los docentes bilingües para fomentar la equidad y la justicia social (Darder, 2015; García, 2014; Gándara y Maxwell, 2000; Lewis, Jones y Barker, 2013). La capacitación debe enfocarse en las metodologías

que permitan desarrollar un nivel de bilingüismo alto y las habilidades cognitivas en ambas lenguas. Esta fue la razón que nos inspiró en la ejecución de este proyecto.

El docente de los programas de doble inmersión necesita llevar a cabo un autoanálisis de conciencia crítica acerca de su ideología para implementar una didáctica pedagógica que promueva la identidad bicultural y bilingüe, la que contribuiría al desarrollo de la alfabetización literaria. El educador debe evaluar internamente su propia epistemología, la cual influye en la manera de pensar acerca de lo que quiere que los estudiantes aprendan. Por eso, en este proyecto nos enfocamos en el uso de una estrategia dialógica con el estudiante.

Hay un llamado urgente para que el docente tenga una claridad pedagógica y sepa resaltar la experiencia cultural que tanto el maestro como los estudiantes traen a la clase, lo cual es un elemento esencial de enriquecimiento (Yosso, 2005). También se deben implementar diferentes estrategias para desarrollar el bilingüismo en un ambiente democrático dentro del aula. Es imperativo que el docente examine su práctica profesional y el tipo de relación que tiene con sus estudiantes. Dicha relación tiene que ser académica. No obstante, el enseñante debe respetar el lenguaje coloquial y los conocimientos previos de sus alumnos, reconociendo que también él puede aprender de esos niños. Además, es importante que el docente establezca claramente el currículo de manera que sirva a todos los estudiantes, considerando las diferencias culturales que traen al salón (Ej.: idiomas, clase social, experiencias de familias inmigrantes de primera o segunda generación, grado de educación de las familias, etc.). Desafortunadamente, en muchos casos, los programas bilingües se concentran más en mejorar los resultados de los estudiantes en los exámenes estatales (Lindholm-Leary y Genesee, 2010) que en realmente apuntar a un verdadero bilingüismo. Sin embargo, poner tanta atención en el examen no demuestra el mejoramiento del puntaje promedio de los estudiantes (Gándara y Hopkins, 2010).

Es imprescindible que el enseñante se pregunte si verdaderamente está tratando de apoyar a los estudiantes de acuerdo con las necesidades de estos últimos y, al mismo tiempo, si los está desafiando a través del proceso de aprendizaje. El docente debe mantener la equidad social dentro del aula. Si el inglés es la lengua hegemónica en los

E.E.U.U., al maestro le toca promover y actuar con equidad social dentro de la clase, usando un material de alto nivel académico en español. Frecuentemente, los angloparlantes no respetan a los hispanohablantes en el ambiente académico al interrumpirlos en sus aportes a la clase (Alfaro y Bartolomé, 2017; De Jong, 2006; Fitts, 2006; Hernández, 2011; Palmer, 2008). Es aquí donde el profesor necesita preguntarse cómo está garantizando el equilibrio entre ambos idiomas en el salón de clase; de este modo, se convierte en un modelo del idioma y de una evaluación basada en la equidad.

El docente debe asegurarse de que los valores del bilingüismo y de la multiculturalidad estén en la base de los programas de doble inmersión que promueven el enriquecimiento personal y social de los educadores, de los estudiantes y de sus comunidades. Asimismo, es importante darle la bienvenida en el aula a las familias y a los miembros de la comunidad, reconociendo sus culturas y garantizando la equidad educativa, lingüística y social (Cervantes-Soon, 2014). La maestra del tercer año básico del proyecto que aquí hemos presentado ha sido capaz de integrar las familias y la comunidad convocando a sus miembros a visitar el salón de clase y a compartir su cultura por medio de una charla informal e interactiva, en la cual las familias leen un libro en español a los estudiantes. Cada familia, además, es invitada a traer un plato de comida típica de su país de origen para compartir el día en que los estudiantes presentan sus proyectos al final de la unidad, como pasó en el caso de la unidad acerca de Sor Juana Inés de la Cruz.

La actividad sobre Sor Juana tiene el propósito de despertar un pensamiento crítico en el estudiante para que aprenda a valorar los personajes y la riqueza cultural que hay en su comunidad latina. Es responsabilidad de los educadores, de las familias y de las comunidades inculcar en los alumnos el uso equitativo de la lengua, lo cual ayuda a valorar las diferentes culturas y nacionalidades (Menken, 2012).

En conclusión, la equidad educativa acontece cuando las prácticas en la enseñanza, las políticas, los planes de estudio, los recursos y las culturas escolares tienen en cuenta a todos los estudiantes, sus familias y comunidad en ambos idiomas, independientemente de su identidad cultural, diversidad lingüística, nivel socioeconómico, género, capacidad, religión y nacionalidad. El docente debe construir una relación de

confianza con el estudiante e inculcar la motivación en el proceso de aprendizaje. Debe, además, brindar un ambiente de justicia social que incluya prácticas culturales y lingüísticas diferentes que comprometan a la escuela y a la comunidad en el respeto hacia todos los estudiantes

OBRAS CITADAS

- Alfaro, Cristina.** 2017. "Growing ideologically clear and linguistically efficacious dual language teachers". *The Multilingual Educator*, 36-40. Disponible en <http://www.gocabe.org/index.php/communications/multilingual-educator/> [Consulta 11/30/2018].
- Alfaro, Cristina; Bartolomé, Lilia.** 2018. "Preparing ideologically clear bilingual teachers to recognize linguistic geniuses". En Berta Rosa Berriz, Amanda Claudia Wagner y Vivian Maria Poey (coord.), *Art as a way of talking for emergent bilingual youth: A foundation for literacy in K-12 schools*, pp. 44-59. New York, NY: Routledge/Taylor and Francis.
- , 2017. "Preparing ideologically clear bilingual teachers: Honoring working-class non-standard language use in the bilingual education classroom". *Issues in Teacher Education*. 26.2: 11-34.
- Aquino-Sterling, Cristian; Rodríguez-Valls, Fernando; Outes D. Rosario.** 2017. "La educación bilingüe en Estados Unidos de Norteamérica: continuidades y discontinuidades históricas y actuales". En Michael D. Guerrero, María Consuelo Guerrero, Lucinda Soltero-González y Kathy Escamilla (coord.), *Abriendo brecha. Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión*, pp. 1-18. Albuquerque, NM: Fuente Press.
- Ardila, Alfredo.** 2012. "Ventajas y desventajas del bilingüismo". *Forma y Función*. 25. 2: 99-114.
- Bailey, Francis; Burkett, Beverley; Freeman, Donald.** 2008. "The mediating role of language in teaching and learning: A classroom perspective". En Bernard Spolsky y Francis M. Hukt (coord.), *The Handbook of educational linguistics*, pp. 606-625. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Barbian, Elizabeth; Cornell Gonzales, Grace; Mejía, Pilar.** 2017. *Rethinking Bilingual Education: Welcoming home languages in our classroom*. Milwaukee, WI: Re-Thinking Schools.
- Belt, Lynda; Stockley, Rebecca.** 1995. *Acting through improv: Improv through theatresports*. Seattle, Washington: Thespis Productions.
- Californians Together.** (2016). *Seal of biliteracy*. Disponible en <https://sealofbiliteracy.org/index.php> [Consulta 11/30/2018].
- Cervantes-Soon, Claudia, G.** 2014. "A critical look at dual language immersion in the new Latin@ diaspora". *Bilingual Research Journal*. 37.1: 64-82.
- Christian, Donna.** 1994. *Two-way bilingual education: Students learning through two languages*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Disponible en <http://escholarship.org/uc/item/567256ft#page-1> [Consulta 11/30/2018].
- , 2011. "Dual language education". En Eli Hinkel (coord.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Vol. 2, pp. 3-20. New York, NY: Routledge.

- Collier, Virginia P., y Thomas, Wayne, P.** 2013. *La educación de los estudiantes de inglés para un mundo en constante transformación*. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New Mexico – Fuente Press. Electronic edition of 2009 book, translated into Spanish.
- , 2004. "The astounding effectiveness of dual language education for all". *NABE Journal of Research and practice*. 2. 1: 1-20.
- De Jong, Ester.** 2006. "Integrated Bilingual Education: An alternative approach". *Bilingual Research Journal*. 30. 1: 23-44.
- Darder, Antonia.** 2015. *Freire and Education*. New York, NY: Routledge.
- Echevarria, Jana; Vogt, MaryEllen; Short, Deborah.** 2016. *Making Content Comprehensible English Learners: The SIOP Model* (5th Edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fitts, Shanan.** 2006. "Reconstructing the Status Quo: Linguistic Interaction in a Dual-Language School". *Bilingual Research Journal*. 29. 2: 337-365.
- Freire, Juan, A.** 2016. "Nepantleras/os and their Teachers in Dual Language Education: Developing Sociopolitical Consciousness to Contest Language Education Policies". *Association of Mexican American Educators Journal*. 10. 1: 36-52.
- Gándara, Patricia; Maxwell, Jolly, Julie.** 2000. *Preparing teachers for diversity: A dilemma of quality and quantity*. Santa Cruz, CA: Center for the Future of Teaching and Learning.
- Gándara, Patricia; Hopkins, Megan.** 2010. *Forbidden languages: English learners and restrictive language policies*. New York, NY: Teachers College Press.
- García, Ofelia.** 2014. "U.S. Spanish and Education: Global and Local Intersections". En Kathryn M. Borman, Terrence G. Wiley, David R. García y Arnold B. Danzig (coord.), *Review of research in education: Language policy, politics, and diversity in education*. 38. 1: 58-80.
- Guerrero, Michael; Guerrero, María Consuelo.** 2017. "El español académico: el pilar olvidado de la educación bilingüe". En Michael D. Guerrero, María Consuelo Guerrero, Lucinda Soltero-González y Kathy Escamilla (coord.), *Abriendo brecha. Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión*, pp. 217-238. Albuquerque, NM: Fuente Press.
- Guerrero, Michael, D.; Lachance, Joan, R.** 2018. *The national dual language education teacher preparation standards*. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New Mexico.
- Hernández, Ana M.** 2011. *Successes and challenges of instructional strategies in two-way bilingual immersion*. Unpublished Doctoral Dissertation. San Diego, CA: University of California.
- Howard, Elizabeth R.; Lindholm-Leary, Kathryn J.; Rogers, David; Olague, Natalie; Medina, José; Kennedy, Barbara; Sugarman, Julie; Christian, Donna.** 2018. *Guiding principles for dual language education* (3rd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Ibarra, Joseba.** 2012. "Integración lingüística del alumnado inmigrado". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. 61: 9-21.
- Izquierdo, Elena; Espitia-Mendoza, Vanessa.** 2017. "La educación de lenguaje dual: una reforma educativa". En Michael D. Guerrero, María Consuelo Guerrero, Lucinda Soltero-González, y Kathy Escamilla (coord.), *Abriendo brecha. Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión*, pp. 55-76. Albuquerque, NM: Fuente Press.
- Lázaro, Georgina; González Preza, Bruno.** 2007. *Juana Inés. Cuando los grandes eran*

- pequeños*. Lyndhurst, NJ: Lectorum Publications, Inc.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn, Baker, Colin.** 2013. "100 Bilingual lessons: Distributing two languages in classrooms". En Christian Abello-Contesse, Paul M. Chandler, María Dolores López-Jiménez y Rubén Chacon Beltran (coord.), *Bilingualism and multilingual education in the 21st century*, pp. 107-135. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, Kathryn J.; Genesee, Fred.** 2010. "Alternative educational programs for English learners". En California Department of Education (coord.), *Improving education for English learners: Research-based approaches*, pp. 323-382. Sacramento, CA: CDE Press.
- Mendoza Claudio, Juana.** 2002. "The application of Theatre of the Oppressed techniques in elementary education theory and practice: A constructivist approach". Tesis doctoral. University of Massachusetts – Amherst.
- Menken, Kate.** 2012. "Emergent bilingual students in secondary school: Along the academic language and literacy continuum." *Language Teaching*. 46. 4: 438-476.
- Moll, Luis, C.** 2017. "Prólogo". En Michael D. Guerrero, María Consuelo Guerrero, Lucinda Soltero-González y Kathy Escamilla (coord.), *Abriendo brecha. Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión*, pp. vii-viii. Albuquerque, NM: Fuente Press.
- Palmer, Deborah, K.** 2007. "A dual immersion strand program in California: Carrying out the promise of dual language education in an English-dominant context". *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*. 10. 6: 752-768.
- 2008. "Diversity up close: Building alternative discourses in the two-way immersion classroom". En Tara Williams Fortune y Diane J. Tedick (coord.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education*, pp. 97-118. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- 2010. "Race, power, and equity in a multiethnic urban elementary school with a dual language 'strand' program". *Anthropology & Education Quarterly*. 41. 1: 94-114.
- 2017. "Why aren't we speaking Spanish? Promoting minoritized languages in the two-way dual language classroom". En Elizabeth Barbian, Grace Cornell Gonzales y Pilar Mejía (coord.), *Rethinking Bilingual Education: Welcoming home languages in our classroom*, pp. 170-176. Milwaukee, WI: Re-Thinking Schools.
- Pufahl, Ingrid; Rhodes, Nancy, C.** 2011. "Foreign languages instruction in U.S. schools: Results of a national survey of elementary and secondary schools". *Foreign Language Annals*. 44. 2: 258-288.
- Rosado, Luis, A.** 2005. "The language of Cervantes: Alive and well in Texas. Implications for bilingual programs in Texas". *Hispania*. 5. 88: 834-847.
- Soltero, Sonia, W.** 2016. *Dual Language Education: Program design and implementation*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Soltero-González; Escamilla, Kathy** (coord.) 2017. *Abriendo brecha. Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión*. Albuquerque, NM: Fuente Press.
- Spolin, Viola.** 1983. *Improvisation for the Theater: A handbook of teaching and directing techniques*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Thomas, Wayne. P.; Collier, Virginia, P.** 2003. "The multiple benefits of dual language". *Educational Leadership*. 61. 2: 61-64.
- 2012. *Dual Language Education for a Transformed World*. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New Mexico – Fuente Press.

- Trueba, Henry, T.** 1989. *Raising silent voices: Educating linguistic minorities for the 21st century*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.** 2015. Search for Public School District. Disponible en <https://nces.ed.gov/ccd/districtsearch/> [Consulta 11/30/2018].
- Valdés, Guadalupe.** 1996. *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait*. New York, NY: Teachers College Press.
- Yosso, Tara J.** 2005. "Whose culture has Capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth". *Race, Ethnicity, and Education*. 8. 1: 69-91.