

**Preguntas frecuentes:  
Preparando e implementando  
programas de inmersión dual**

Patrick D. Thane, Ph.D.  
Western Massachusetts Bilingual Hub  
University of Massachusetts Amherst



Western Massachusetts Bilingual Hub  
College of Education  
University of Massachusetts Amherst

---

## Índice

<i>Introducción: 50 preguntas sobre la inmersión dual.....</i>	<i>6</i>
<i>Resumen: Las 50 preguntas en breve.....</i>	<i>8</i>
<i>Presentando la inmersión dual: Consideraciones para la planificación de programas.....</i>	<i>11</i>
1. ¿Cuáles son los diferentes tipos de inmersión? y ¿cuál es apropiado para cada escuela?.....	11
2. ¿Cuáles son las metas principales de la educación de inmersión dual? .....	11
3. ¿Es la inmersión dual sinónimo de educación bilingüe transicional?.....	12
4. ¿Es la inmersión dual sinónimo de los programas de lenguas de herencia? .....	13
5. ¿Cuál lengua debería ser la lengua pareja?.....	14
6. ¿Debería toda la escuela ser un programa bilingüe o es dividirla en secciones igualmente efectivo? .....	14
7. ¿Cuáles son las decisiones más importantes para los educadores que esperan crear programas de inmersión dual?.....	14
8. ¿Qué es un <i>plan de distribución de lenguas</i> y por qué es importante? .....	15
9. ¿Quién debería ser elegible para participar en los programas de inmersión dual?.....	16
10. ¿Qué son las consideraciones importantes acerca de la igualdad que se deben tomar en cuenta antes de empezar un programa de inmersión? .....	17
11. ¿Cómo se registran los estudiantes en los programas de inmersión? .....	17
12. ¿Cuándo deberían empezar los programas de inmersión? .....	18
13. ¿Es posible que los niños se unan a los programas de inmersión después del principio de la escuela primaria? .....	18
14. ¿Promocionan la segregación de estudiantes los programas de inmersión simple? .....	19
15. ¿Es posible que los niños que no hablan inglés ni la lengua pareja en casa beneficien de los programas de inmersión dual?.....	19
16. ¿Cómo podemos conseguir que el uso de ambas lenguas sea balanceado entre inglés y la lengua meta?.....	20

# Preguntas frecuentes sobre la educación de inmersión dual 3

University of Massachusetts – Amherst

---

17. ¿Qué percepciones tienen los estudiantes de los programas de inmersión dual y su impacto?.....	21
18. ¿Cuáles son las consideraciones necesarias y los desafíos de reclutamiento de maestros? .....	21
19. ¿Qué tipo de formación profesional se necesita para los maestros de inmersión doble?.....	22
<i>El aprendizaje en los programas de inmersión dual.....</i>	<i>23</i>
20. ¿Cómo pueden estructurar los programas de inmersión doble su instrucción de la alfabetización para mejor apoyar a los estudiantes diversos?.....	23
21. ¿Aprenden los estudiantes a hablar inglés proficientemente en los programas de inmersión dual? .....	23
22. ¿Se observa el mismo horario de crecimiento en inglés si un niño asiste a un programa de inmersión dual versus un programa que solamente enseña en inglés?.....	24
23. ¿Hay un impacto de la inmersión dual en los exámenes de otras áreas académicas (ej., aparte de los artes de lenguaje) a largo plazo? .....	25
24. ¿Toman los estudiantes de inmersión los mismos exámenes como los compañeros en las escuelas monolingües? .....	25
25. ¿Cuáles son los impactos académicos de la inmersión doble aparte del rendimiento en los exámenes estandarizados? .....	26
26. ¿Hay una ventaja en la competencia sociocultural para los estudiantes de inmersión doble acerca de las culturas donde se habla la lengua pareja? .....	26
27. ¿Es posible que los estudiantes que reciben servicios de educación especial beneficien de los programas de inmersión dual?.....	26
28. ¿Qué apoyos son necesarios para integrar a los estudiantes con necesidades especiales en los salones de la inmersión dual? .....	27
<i>Enseñar y aprender la lengua pareja en la inmersión dual.....</i>	<i>28</i>
29. ¿Qué nivel de dominio desarrollan los estudiantes en la lengua pareja? .....	28
30. ¿Qué iniciativas existen para reconocer el bilingüismo de los graduados de los programas de inmersión?.....	29
31. ¿Cuáles exámenes están disponibles para medir el dominio de la lengua pareja? .....	29
32. ¿Cómo se compara el dominio de los estudiantes en los programas de inmersión dual con el de los estudiantes en las clases de lenguas extranjeras tradicionales? .....	30

---

33. ¿Promueve la inmersión dual la registración para las clases de lengua después de que los estudiantes se gradúen de estos programas?.....	30
34. ¿Cómo se debería dividir la instrucción en inglés de la de la lengua pareja?.....	31
35. ¿Qué papel tiene el maestro de lenguas extranjeras en la inmersión dual? .....	31
36. En los programas de inmersión dual, ¿debería haber artes de lenguaje en ambas lenguas?.....	32
37. ¿Cuáles son las mejores estrategias para conectar el aprendizaje de la lengua pareja con el aprendizaje en las clases de contenido? .....	33
<i>Programas de inmersión dual en las escuelas secundarias.....</i>	<i>34</i>
38. ¿Cuáles son las consideraciones fundamentales en el diseño de programas de inmersión dual al nivel de la escuela secundaria?.....	34
39. ¿Cómo funcionan los programas de inmersión dual al nivel de la secundaria?.....	34
40. ¿Qué es la <i>inmersión tardía</i> y puede ofrecer una alternativa viable a los programas de inmersión dual que empiezan en la escuela primaria? .....	35
41. ¿Hay alternativas apropiadas para los programas de inmersión en los de la escuela media que todavía apoyan el aprendizaje de la lengua pareja?.....	35
42. ¿Cuáles posibilidades existen para apoyar el crecimiento de los estudiantes después de los programas de inmersión, particularmente al final de la escuela secundaria? .....	36
<i>El translenguaje en la inmersión dual.....</i>	<i>37</i>
43. ¿Qué es el <i>translenguaje</i> y cuál es su papel en los salones de inmersión dual?.....	37
44. Is translanguaging a teaching practice? .....	37
45. ¿Está el translenguaje en contra de la separación de las lenguas y los planes de distribución de lenguaje en los programas de inmersión?.....	38
46. ¿Son sinónimos el <i>translenguaje</i> y la <i>traducción</i> ?.....	38
47. ¿Son sinónimos el <i>translenguaje</i> y el <i>cambio de código</i> ? .....	39
48. ¿Cómo puede integrarse el translenguaje como herramienta de enseñanza o de andamiaje? .....	39
49. ¿Qué investigación existe sobre los beneficios académicos y lingüísticos del translenguaje? .....	39
50. ¿Por qué es importante estar informado sobre el translenguaje? .....	40
<i>Referencias.....</i>	<i>41</i>



## Introducción: 50 preguntas sobre la inmersión dual

Desarrollar e implementar un programa de inmersión dual promueve la igualdad lingüística y educativa, pero obliga a un proceso de planificación detalladamente pensado. Las siguientes preguntas frecuentes se han preparado para los educadores, administradores, y políticos que buscan una referencia que cite evidencia fundada en la investigación sobre una variedad de temas comunes acerca de la inmersión dual. Cada una de estas 50 preguntas frecuentes aporta información sobre temas comunes en la planificación, supervisión, y apoyo de los programas de inmersión dual. Leer todas las 50 preguntas le dejará al lector con mayor entendimiento sobre la educación de inmersión dual, pero las preguntas se prepararon para ser revisadas individualmente, y están listadas en el índice. Donde sea relevante, hay referencias a otras preguntas en las respuestas. Mientras les sugiero a todos los miembros de la comunidad de inmersión dual que se mantengan informados sobre la inmersión dual y que sigan consumiendo la investigación para apoyar sus prácticas en el salón de clase, espero que este documento ofrezca los fundamentos necesarios para facilitar las conversaciones de planificación de los programas que pueden fomentar el éxito estudiantil a largo plazo.

Las preguntas están divididas en cinco secciones. La primera presenta una síntesis que es crítica para la planificación e implementación de los programas de inmersión dual. Siguiendo, presento preguntas e investigaciones que se tratan de cómo los estudiantes aprenden en los programas de inmersión dual. Tercero, me dirijo al aprendizaje de la lengua pareja, junto a las estrategias necesarias para apoyar el desarrollo bilingüe en las escuelas de inmersión dual. Después, se discuten los programas secundarios de inmersión dual. La última sección incluye información sobre las mejores prácticas del translenguaje, un tema de importancia que ha inspirado mucha discusión en la educación bilingüe. A través de todas estas secciones, espero derribar mitos sobre la educación bilingüe con el fin de apoyar una perspectiva más holística sobre la educación de inmersión dual y de promocionar la igualdad lingüística para todos los niños.

Aparte de las 50 preguntas, las siguientes páginas contienen un resumen breve sobre los impactos positivos de la inmersión dual para todos. Este resumen discute muchos de las dudas frecuentes entre los administradores escolares y aporta una vista desde arriba del estado actual de la educación de inmersión dual. Mi meta al preparar este documento es que los administradores y los maestros que esperan abrir nuevos programas de inmersión, o los que esperan refinar los que ya existen, se sentirán mejor informados sobre las mejores prácticas en este método que genera igualdad para sus estudiantes. Mientras quede mucho camino delante, los programas de inmersión dual representan el futuro de la educación bilingüe, y espero compartir mi emoción y entusiasmo, así como

## Preguntas frecuentes sobre la educación de inmersión dual <sup>7</sup>

University of Massachusetts – Amherst

---

conocimiento sobre los desafíos más grandes, con la esperanza de apoyar el éxito a largo plazo para los estudiantes multilingües.

## Resumen: Las 50 preguntas en breve

La *inmersión dual* se refiere a un método de educación bilingüe en el que el contenido académico se enseña en inglés y otra lengua, lo que se conoce como la *lengua pareja*, durante los años de la escuela primaria (y, a veces, la secundaria). Estos programas tienen mucho potencial porque, si están bien implementados, normalizan el proceso de aprender una lengua para todos los niños, no tan solo los aprendices de inglés, y establecen el bilingüismo como precedente en las comunidades escolares. Las escuelas de inmersión dual crean un contexto para el aprendizaje multicultural, la enseñanza culturalmente responsiva, y el bilingüismo. La oportunidad de aprendizaje existe independientemente de que la escuela sea de *inmersión doble*, en la que los niños que hablan inglés junto a los que hablan la lengua pareja en casa están en el mismo salón, o una escuela de *inmersión simple*, en la que solamente uno de estos grupos está presente. Para ser considerado un programa de inmersión dual, un mínimo de 50% del contenido académico debe ser enseñado en la lengua pareja durante los años de la escuela primaria, aunque en algunos programas, la instrucción en dicha lengua llega a 90%. Los programas con 90% de su instrucción en la lengua pareja incorporan toda la instrucción de la alfabetización en los primeros grados en esta lengua. Es cierto que la mayoría de los programas de inmersión doble tiene lugar durante los años primarios, pero hay un número creciente de programas secundarios que mantienen el ritmo hasta la adolescencia, una época que es crucial para el desarrollo lingüístico y cognitivo.

Es posible que el malentendido más prevalente sobre la educación de inmersión dual es que este método presenta un detrimento para el aprendizaje del inglés. De hecho, en el caso de los estudiantes que hablan la lengua pareja en casa, en algunas instancias, los niños de inmersión dual superan a sus compañeros en programas monolingües en los exámenes estandarizados de artes de lenguaje en inglés (Marian et al., 2013). Aunque no sea intuitivo, hay más niños que reciben 90% de su educación en español que alcanzan el nivel del grado en estos exámenes en comparación con los estudiantes de los programas con 50% de instrucción en la lengua pareja (Acosta et al., 2019). Además, hay evidencia de que la inmersión permite que los aprendices de inglés se reclasifiquen como proficientes en su segunda lengua con más rapidez (Serafini et al., 2019; Umansky & Reardon), por lo que cabe decir que este método de educación no tan solo es efectivo en la formación de bilingüismo, sino que es todavía más impactante en la adquisición de inglés que los programas de educación monolingüe.

Es más, los niños que asisten a las escuelas de inmersión dual generalmente consiguen un nivel intermedio de dominio de la lengua pareja, lo que tal vez no sería posible en los contextos educativos tradicionales. Para los niños de trasfondos diversos, poder acceder



a una educación en la lengua de su familia cumple con sus derechos culturales y lingüísticos. Para los niños que aprenden la lengua pareja en la escuela, interactuar con compañeros multilingües y multiculturales fomenta una apreciación de otras formas de conocimiento. No obstante, según se demuestra en este documento, los beneficios lingüísticos de inmersión solamente son evidentes en la lengua pareja cuando están apropiadamente implementadas las estrategias pedagógicas que facilitan el aprendizaje de lenguas en las clases de contenido. Algunas de las estrategias que son efectivas para la enseñanza de inglés, como el translenguaje, tal vez tengan un impacto diferente en la lengua pareja. Implementar apropiadamente la lengua pareja a través de los cursos de contenido en los programas de inmersión dual es particularmente importante al considerar los estudios que documentan una pérdida de la lengua de herencia (o un decrecimiento en su desarrollo) en los niños bilingües, a edades tan jóvenes como 3 años (e.g., Anderson, 1999, 2001; Barnett et al., 2007; Castilla-Earls et al., 2019; Merino, 1983; Silva-Corvalán, 2014).

Los beneficios de inmersión van más allá que el lenguaje, también. Al final de la escuela primaria, los niños que asisten a los programas de inmersión dual obtienen notas que de promedio son más altas en los exámenes estandarizados de los artes del lenguaje en inglés en comparación con los niños en las escuelas monolingües (Marian et al., 2013). Además, hay evidencia de que los niños rinden mejor en los exámenes de matemáticas después de recibir 90% de su educación en español (Marian et al., 2013). La investigación también ha demostrado que los niños que asisten a las escuelas de inmersión dual tienen mejores notas y tienen más probabilidad de graduarse de la escuela secundaria (Christian et al., 2004; Thomas & Collier, 2002).

Estos éxitos han propulsado la fundación de los *Principios de la Educación de Inmersión Dual* (Guiding Principles for Dual Language Education; Howard et al., 2018). Este documento, ya en su tercera edición, ofrece recomendaciones extensas para los educadores de inmersión dual basadas en tres pilares: el bilingüismo y el bialfabetismo, el logro académico al nivel de grado, y la competencia sociocultural. El primer pilar se centra en el aprendizaje del inglés y la lengua pareja mediante la exposición rigurosa en el contexto de las clases de contenido. El segundo se trata de dominar los conceptos de nivel de grado que se aprenden en ambas lenguas. El último se refiere a las fundaciones socioculturales de las comunidades en las que las dos lenguas se hablan: los estudiantes deben de aprender a ser ciudadanos del mundo y a tener una conciencia crítica de los productos, las perspectivas, y las prácticas de las comunidades donde sus dos lenguas se hablan.

A pesar de los muchos beneficios de la educación de inmersión dual, planificar e implementar los programas de alta calidad es un desafío. Pese al hecho de que estos

programas fueron desarrollados para que los estudiantes de familias diversas gozaran del éxito académico, han llegado a ser muy gentrificados (García & Flores, 2016; Valdez et al., 2016). En el caso de los programas de inmersión doble, hay evidencia de que los padres angloparlantes frecuentemente tienen más peso en las comunidades escolares que las familias que hablan la lengua pareja en casa. Este hecho refleja que la misma población para la que los programas de inmersión fueron creados está a una desventaja (Valdez et al., 2016). Adicionalmente, las escuelas frecuentemente incorporan los programas de inmersión como *hilos (strands)*, lo que significa que solamente una parte de la escuela adopta el modelo de inmersión. Existe evidencia que demuestra que estos programas no facilitan las ventajas y la igualdad lingüísticas que son necesarias para el éxito académico en dos lenguas porque el inglés tiene estatus hegemónico (Freire & Alemán, 2021). Esto tiene consecuencias graves: parece que los niños latinx empiezan a favorecer el inglés al principio de la escuela secundaria, incluso después de asistir a un programa de inmersión dual (Babino & Stewart, 2017). Como consecuencia, Cervantes-Soon et al. (2017) advierten que es necesario tener más competencia crítica y reflexión en los programas de inmersión para fomentar la igualdad en la comunidad escolar y el desarrollo de las oportunidades de aprendizaje que son culturalmente relevantes para los hablantes de ambos idiomas.

Hay muchas consideraciones que son necesarias para establecer el programa de inmersión que sea apropiado para la demografía y las necesidades comunitarias de cada escuela. Las 50 preguntas en este documento ofrecen conocimiento acerca de cómo determinar las políticas que mejor sirven cada distrito, así como las consideraciones más importantes para fomentar la igualdad lingüística y académica y para apoyar el desarrollo mediante las mejores prácticas pedagógicas. Las cinco secciones de este documento (listadas en la introducción) aportan información útil sobre varios temas relacionados que tienen que ver con la implementación y el fortalecimiento de los programas de inmersión dual, tanto de inmersión doble como single, con la meta de crear una comunidad de aprendizaje más igualitaria para todos los niños.

## Presentando la inmersión dual: Consideraciones para la planificación de programas

- 1. ¿Cuáles son los diferentes tipos de inmersión? y ¿cuál es apropiado para cada escuela?**

Los programas de *inmersión dual* ofrecen un método de educación que privilegia el bilingüismo, crea un contexto de aprendizaje de lenguas para todos los estudiantes, e integra las culturas y las perspectivas de los niños diversos dentro del salón mientras se mantiene el rigor del nivel de grado en dos lenguas (Howard et al., 2018). La inmersión dual generalmente se refiere a uno de dos posibles métodos de escolarización: la *inmersión simple* y la *inmersión doble*. La inmersión simple está bien orientada a las comunidades donde hay un gran porcentaje de estudiantes que hablan la misma lengua, o inglés o la *lengua pareja* (es decir, la otra lengua que se enseña en la escuela de inmersión). Es decir, estos programas pueden incluir a los niños que hablan inglés en casa y que aprenden la lengua pareja en la escuela o los que hablan la lengua pareja en casa y que aprenden inglés (pero no una cantidad igual de cada uno). La inmersión doble es apropiada para las comunidades diversas donde aproximadamente la mitad (pero no menos que un tercio) de los estudiantes hablan la lengua pareja en casa, y los demás hablan inglés en casa (ej., Kennedy & Medina, 2017). En estos programas, los niños que hablan inglés son una fuente de exposición para aquellos que están aprendiendo el idioma, y viceversa. De igual forma, los estudiantes que hablan ambas lenguas en casa establecen un estándar de bilingüismo al que los compañeros aspiran, en lugar de fomentar una meta exclusivamente de ser monolingüe en inglés. Algunos estados no permiten los programas de inmersión simple para que no haya niños que queden excluidos de ellos (Howard & López-Velásquez, 2019); por un lado, esta legislación parece máximamente inclusiva, pero por otro, puede ser prohibitiva en las comunidades donde la mayoría de los estudiantes habla solamente la lengua pareja en casa. Dentro de cada uno de los tipos de programa, las escuelas deben elegir cuánto contenido aspiran enseñar en la lengua pareja. Los tipos de programa más frecuentes son de 50/50 (una cantidad igual de instrucción en cada una de las lenguas) y 90/10 (casi toda la instrucción en la lengua pareja durante los primeros grados), pero hay otras opciones posibles. Aunque todo el campo da estos términos por sentado, Freeman (2007) y Lindholm-Leary (2012) ofrecen descripciones fáciles de leer.
- 2. ¿Cuáles son las metas principales de la educación de inmersión dual?**

El Centro de la Lingüística Aplicada ha publicado los Principios de la Educación de Inmersión Doble (3° edición), lo que explica tres metas principales, o *pilares*.

rendimiento académico al nivel de grado, bilingüismo y biliteracidad (alfabetización en dos lenguas), y la competencia sociocultural (Howard et al., 2018). El pilar #1, el rendimiento académico al nivel de grado, requiere el contenido académico en dos lenguas que es riguroso y que permite que los estudiantes alcancen o superen el nivel de grado en ambas lenguas. El pilar #2, bilingüismo y biliteracidad, pretende que los estudiantes consigan un nivel de dominio de inglés y la lengua pareja necesario para poder ser académicamente exitosos en cada uno, en las cuatro destrezas del lenguaje (comprensión auditiva, comprensión lectiva, producción oral, escritura). Por último, el pilar #3 se refiere a la competencia sociocultural, y se espera que los estudiantes de los programas de inmersión dual sean proficientes en el conocimiento cultural de los hablantes de ambas lenguas. Involucra una tolerancia y apreciación de todas las perspectivas culturales y formas de conocimiento. Aunque cada comunidad posiblemente tenga metas específicas al establecer programas bilingües, estos pilares componen las metas nacionales que todas las escuelas de inmersión dual deben incorporar. El documento también incluye una plétora de recursos y rúbricas útiles para la planificación y la evaluación de los programas. Aparte de estos tres pilares, Cervantes-Soon et al. (2017) argumentan que se necesitan un cuarto pilar para la educación de inmersión doble: la consciencia cultural. Estos investigadores comentan que es necesario pensar críticamente sobre los materiales pedagógicos, los estándares y las expectativas de aprendizaje, y la planificación de los programas de inmersión para asegurar que dichos programas promuevan la igualdad para los hablantes de lenguas menos hegemónicas. Adicionalmente, estos investigadores proponen que los programas de inmersión dual necesitan sus propios estándares de aprendizaje ya que deben integrar los productos y las perspectivas culturales de las culturas de los que hablan ambas lenguas, y no solamente el inglés.

### 3. ¿Es la inmersión dual sinónimo de educación bilingüe transicional?

No. Hay diferencias importantes entre la educación bilingüe transicional y la inmersión doble. Los programas de educación bilingüe transicional representan lo que Lambert (1977) llamó el *bilingüismo subtractivo*. La meta de estos programas es utilizar una lengua lo mínimo necesario hasta que los estudiantes ya puedan funcionar independientemente en los salones monolingües de inglés. Por extensión, el objetivo de los programas transicionales no es desarrollar dominio de ambas lenguas. Es cierto que estos programas mejor les apoyan a los estudiantes multilingües que ninguna educación en su lengua materna, pero no facilitan el desarrollo de bilingüismo y biliteracidad a largo plazo. Los programas de inmersión dual representan el *bilingüismo aditivo* porque su meta es sostener el desarrollo del bilingüismo y la biliteracidad a través de la escuela primaria (e idealmente la secundaria). Aunque parezca contraintuitivo, la investigación ha demostrado que los niños que asisten a los

programas de inmersión doble son reclasificados como proficientes en inglés antes de los que de los programas transicionales que promocionan mayor uso del inglés (Umansky & Reardon, 2014). Es más, aunque los estudiantes más jóvenes progresan menos rápido en los programas de inmersión dual, los datos indican que a largo plazo, estos niños tienen mayor probabilidad de alcanzar el nivel de grado en los exámenes estandarizados de los artes de lenguaje de inglés y las matemáticas (Marian et al., 2013). Por último, Merino (1983) documentó que los niños que asistían a un programa de educación bilingüe transicional perdieron conocimiento del español. Juntos, estos hallazgos sugieren que los programas de inmersión dual son más efectivos en fomentar el desarrollo académico y el dominio de ambas lenguas.

#### 4. ¿Es la inmersión dual sinónimo de los programas de lenguas de herencia?

No. Los programas de inmersión enseñan el contenido académico en inglés y la lengua pareja. Muchos niños en estos programas son *hablantes de herencia* de la lengua pareja; es decir, estos individuos (mínimamente a menudo) hablan esta lengua en casa. En la inmersión dual, estos niños tienen acceso al contenido académico en su lengua de herencia. En contraste, los programas de las lenguas de herencia enseñan esta lengua como una clase de contenido, pero enseñan el resto del currículum solamente en inglés. Por ejemplo, en los programas de inmersión, los niños podrían aprender las matemáticas, la ciencia, los estudios sociales, y/o la alfabetización en la lengua pareja. Sin embargo, en los programas de las lenguas de herencia, los niños aprenden su lengua de casa como clase de contenido, pero los mismos cursos de matemáticas, ciencias, o estudios sociales se ofrecerían solamente en inglés. No es controversial discutir que los programas de inmersión dual son superiores a los programas de las lenguas de herencia porque brindan más apoyo para el aprendizaje del contenido académico que va más allá que el currículum de artes del lenguaje. De todas maneras, es importante considerar que la instrucción de lenguas es importante, incluso en los programas de inmersión, para complementar el lenguaje aprendido en las clases de contenido. Adicionalmente, muchos distritos no tienen el personal o el apoyo comunitario para desarrollar los programas de inmersión en la escuela secundaria, así que los cursos de herencia pueden ayudar a los estudiantes que asistían a la inmersión dual en la primaria a que mantengan su dominio en la lengua pareja. En estos casos, los estudiantes que no hablan la lengua pareja en casa pero que habían recibido mucha exposición a ella en su programa de inmersión deberían ser elegibles a participar en las clases de herencia. En resumidas cuentas, los programas de inmersión incluyen el aprendizaje de la lengua de herencia, pero el aprendizaje de las lenguas de herencia no es la única meta de la inmersión dual.

### 5. ¿Cuál lengua debería ser la lengua pareja?

Los programas de inmersión dual existen en muchas lenguas distintas. En los Estados Unidos, hay programas de inmersión dual en por lo menos 27 lenguas indígenas y extranjeras (American Councils for International Education, 2021), con la gran mayoría de dichos programas en inglés y español. Elegir la lengua pareja apropiada depende de la demografía de la comunidad y sus necesidades: el objetivo principal de la inmersión dual es utilizar la lengua hablada en la comunidad para apoyar el desarrollo de dominio de dos lenguas. Es imperativo que haya miembros del personal que tienen el nivel requisito de dominio para enseñar en la lengua pareja en estos programas de inmersión doble.

### 6. ¿Debería toda la escuela ser un programa bilingüe o es dividirla en secciones igualmente efectivo?

Los programas de inmersión dual pueden existir como escuelas enteras, pero muchos programas de inmersión son *hilos* dentro de una escuela. Eso quiere decir que dentro de la misma comunidad escolar, hay niños que aprenden en inglés y la lengua pareja así como niños que solamente estudian en inglés. Una consecuencia de esta aproximación es que es posible que eleve el estatus de inglés, lo que puede tener consecuencias negativas para las actitudes lingüísticas y el desarrollo de la lengua pareja (Babino & Stewart, 2017). Similarmente, la investigación ha indicado que en realidad, los hilos pueden promocionar tensiones entre los estudiantes de los programas monolingües y bilingües (Freire y Alemán, 2021). Bearnse y de Jong (2014) mencionan que los hilos son alternativas viables solamente si hay apoyos apropiados al nivel de la escuela para apoyar la igualdad lingüística. Estos investigadores argumentan que los hilos son especialmente problemáticos en los programas secundarios porque, a diferencia de la escuela primaria, las clases están repartidas a través de los departamentos distintos, lo que introduce capas adicionales que complican la planificación del currículum en varias lenguas. Específicamente, al nivel de la secundaria, los estudiantes con y sin la inmersión tal vez se mezclen en las clases que se enseñan en inglés, lo que promociona el hecho de que el inglés se perciba como la lengua “dominante” de la comunidad escolar.

### 7. ¿Cuáles son las decisiones más importantes para los educadores que esperan crear programas de inmersión dual?

Hay varias decisiones importantes, todas que deberían ser documentadas en un *plan de distribución de lenguas* (ej., Ibarra-Johnson et al., 2019; vea [la siguiente pregunta](#)) que indica las metas específicas del programa. Los temas más importantes e interrelacionados son (1) qué tipo de programa es apropiado, (2) cuánto de la lengua

pareja se debería enseñar, (3) si toda la escuela debería ser de inmersión dual, y (4) cuáles cursos de contenido deberían ser enseñados en la lengua pareja. Acerca de #1, es esencial considerar los perfiles demográficos de la comunidad escolar: si (casi) todos los niños en la escuela son hablantes de la lengua pareja o de inglés (pero no los dos), un programa de inmersión simple probablemente es el más apropiado, mientras si hay varios grupos de niños, un programa de inmersión dual es mejor. Acerca de #2, según se discute a lo largo de este documento, una cantidad mayor de instrucción en la lengua pareja todavía resulta en el mismo nivel de dominio de inglés al final de la escuela primaria (Christian et al., 2004), así que, dependiendo de la disponibilidad de los maestros cualificados, se debería integrar la máxima cantidad de la lengua pareja posible (hasta 90%). Acerca de #3, hay muchas escuelas de inmersión doble que existen como *hilos* (ej., de Jong, 2002; de Jong & Bearse, 2014; vea la [pregunta anterior](#)) en los que solamente algunos estudiantes participan en el programa de inmersión. Siempre y cuando sea posible, los programas de escuela entera son preferibles: estos programas tienen mayor probabilidad de elevar el estatus de la lengua pareja, y alivian la necesidad de intentar coordinar los servicios de educación especial a través de dos programas (Martínez-Álvarez, 2023). Por último, acerca de #4, es importante considerar los requisitos de examinación de la comunidad. Muchos exámenes estatales se dan en inglés, por lo que posiblemente sea útil enseñar las clases que se evalúan mediante estos exámenes en inglés (vea Gottlieb, 2021), y otras clases en la lengua pareja (no es factible en los programas 90/10). Como hay menos examinación en los primeros grados, es ideal incorporar altas concentraciones de la lengua pareja durante este período.

### 8. ¿Qué es un *plan de distribución de lenguas* y por qué es importante?

Un *plan de distribución de lenguas* (*language allocation plan*) es un documento escrito que describe cómo el inglés y la lengua pareja serán distribuidas a través del currículum en un programa de inmersión dual. Este documento es el corazón de cualquier programa de inmersión, y funciona como un tipo de constitución al nivel de la escuela. No hay una sola aproximación para el diseño de este plan puesto que cada escuela es diferente en varias dimensiones: la población estudiantil, la disponibilidad del personal bilingüe, el nivel de flexibilidad con los exámenes estatales, las perspectivas comunitarias, etcétera. De todos modos, este plan debería ser lo más específico posible en mencionar cuál tipo de programa de inmersión dual se desea (vea [pregunta #1](#)), cuáles son los requisitos de inscripción en el programa (vea [preguntas #9 y #12](#)), cuánto de la lengua meta se enseña en cada grado (vea [pregunta #7](#)), cuáles clases de contenido se enseñan en cada lengua (vea [pregunta #7](#)), si la escuela sigue un modelo de hilo o escuela entera (vea [preguntas #6 y #7](#)), si y con cuánta frecuencia las escuelas cambian entre lenguas (vea [pregunta #34](#)), cuáles son

las metas lingüísticas para los estudiantes (vea [pregunta #29](#)), y cómo medir el dominio de la lengua pareja (vea [pregunta #31](#)). Este documento es importante por varias razones. Primero, ayuda a establecer expectativas para el programa durante la fase de planificación, y las hace explícitas para el personal. Segundo, es un contrato informal, ya que ofrece los estándares sobre los que el programa puede ser evaluado (ej., si una escuela no consigue enseñar en la lengua pareja tanto como está indicado en el plan, no están cumpliendo con él). Los lectores atentos verán que esta pregunta no cita evidencia específica. Eso se atribuye al hecho de que el plan de distribución de lenguas se considera un componente tan fundamental de la planificación de los programas de inmersión que los investigadores posiblemente (y problemáticamente) asuman que todas las escuelas han formado este tipo de plan. Sin embargo, el éxito a largo plazo de los programas de inmersión dual depende enormemente de un plan claro y bien comunicado que sea capaz de cumplir con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y su comunidad. Los planes de distribución de lenguas se debaten críticamente (pero no se definen explícitamente) en Ibarra-Johnson et al. (2019) y Sánchez et al. (2018).

### 9. ¿Quién debería ser elegible para participar en los programas de inmersión dual?

Basado en un estudio sobre la política del distrito en un programa exitoso de inmersión dual, de Jong (2002) propone convincentemente que todos los niños que participan en la inmersión doble deberían estar registrados en sus programas desde su inicio. Los niños que se registran en los programas más allá probablemente no tengan las habilidades lingüísticas o el conocimiento multicultural del contenido en la lengua pareja (Collier & Thomas, 2018), y no podrían aguantar las demandas de este tipo de programa. Una excepción son los niños recién llegados a los Estados Unidos que han asistido a la escuela en la lengua pareja en su país de origen (ej., si un estudiante peruano llega a los Estados Unidos y asistía escuela en español en Perú) puesto que los programas de inmersión les permiten a estos individuos que se mantengan su patrimonio lingüístico mientras desarrollan su capacidad en inglés en un ambiente de aprendizaje socioculturalmente responsivo. Por último, no es apropiado que los niños se registren en los programas de inmersión si no han recibido una educación bilingüe en la escuela primaria, por lo menos si hay estudiantes en dicho programa que *sí* han tenido exposición a la lengua pareja en la escuela (Collier & Thomas, 2018). Como se comenta en la [pregunta #27](#), los estudiantes de la educación especial deberían tener las mismas oportunidades para inscribirse en los programas de inmersión dual como los demás niños.



### 10. ¿Qué son las consideraciones importantes acerca de la igualdad que se deben tomar en cuenta antes de empezar un programa de inmersión?

Hay una crítica sobre los programas de inmersión de que frecuentemente privilegian a los niños que aprenden la lengua pareja y que tienen familias afluentes, lo que en muchos casos calla las voces de las familias para las que la educación de inmersión dual fue creada en el primer lugar (García & Flores, 2016; Valdés, 1997; Valdez et al., 2016). La promoción de igualdad requiere la reflexión, y hay varios pasos que pueden facilitar la creación de escuelas bilingües igualitarias. Una posibilidad es deliberadamente registrar a una cierta cantidad de estudiantes que hablan cada lengua en casa, según describe de Jong (2002). Otra es ofrecer la registración priorizada para los estudiantes que hablan la lengua pareja en casa. Los distintos métodos de registración en los programas de inmersión se discuten en la [siguiente pregunta](#). Una consideración relacionada es que las escuelas deben ofrecer transporte para crear acceso igualitario a las escuelas de inmersión: frecuentemente, es imposible que los niños en los vecindarios cercanos que asistan a una escuela de inmersión por cuestiones de movilidad. Por este motivo, la registración y el transporte son factores importantes en la implementación exitosa de los programas de inmersión dual igualitarios.

### 11. ¿Cómo se registran los estudiantes en los programas de inmersión?

Generalmente, hay más familias que esperan que sus niños asistan a los programas de inmersión dual que hay disponibilidad en estos programas. Un asunto relacionado es cómo asegurar la registración igualitaria en el programa. No hay un solo método para la registración, así que cada escuela o distrito puede tener su propia política. Marcus (2022) describe los varios mecanismos que frecuentemente se utilizan para determinar la inscripción en los programas de inmersión dual. Las loterías son el método más frecuente para controlar la registración. Una iniciativa posible es ofrecerles acceso preferente a los niños que son hablantes de la lengua pareja en casa. Sin embargo, Marcus (2022) avisa que es posible que los padres intencionalmente desinforman la lengua de su familia para conseguir acceso a los grupos de registración preferente, así que es posible que se necesite examinar el nivel de la lengua pareja si se implementa este método. Por último, algunas escuelas de inmersión no ofrecen ninguna opción; en estas escuelas, todos los estudiantes dentro de la zona de la escuela asisten al programa de inmersión. Esta práctica también puede amplificar las inequidades: si dichas escuelas se ubican en vecindarios con altas concentraciones de hablantes de inglés, puede reducir el acceso de los niños que hablan la lengua pareja en casa. Elegir la mejor estrategia de registración depende de la política del distrito y de si la escuela en cuestión es un hilo (ej., solamente algunos estudiantes asistirán a la inmersión, así que no todos los miembros de la comunidad serían elegibles), así como el tipo de

programa (inmersión simple versus inmersión doble, lo que determina cuáles grupos pueden registrar). Por último, de Jong (2002) nota que algunos distritos, como el que se menciona en su estudio, tienen una cierta cantidad de plazas para los estudiantes que hablan cada lengua en casa (ej., en su estudio, 22 hablantes de español en casa y 22 hablantes de inglés en casa). Los que dirigen la política al nivel del distrito escolar deberían revisar Marcus (2022) para conseguir más ideas sobre cómo asegurar que la política de registración sea igualitaria para los hablantes de la lengua pareja, quienes deberían ser priorizados para la participación en este tipo de escolarización.

### 12. ¿Cuándo deberían empezar los programas de inmersión?

Los programas de inmersión dual deberían empezar lo antes posible. La investigación demuestra que los niños que hablan español y que asisten a los programas preescolares monolingües en inglés pierden vocabulario en la lengua de su casa dentro de un año escolar, tan joven como tres años, pero que los niños que asisten a un programa de inmersión doble siguieron creciendo su vocabulario (Barnett et al., 2007). Adicionalmente, en un estudio sobre inglés y español, se reveló que la introducción de inglés durante los años preescolares y escolares decelera el crecimiento de español para todos los niños, pero los estudiantes de inmersión dual experimentan menos deceleración en su crecimiento en su lengua de herencia (Castilla-Earls et al., 2019). Por consiguiente, los programas de inmersión dual deberían ser iniciados en los años preescolares para proteger el patrimonio lingüístico de los hablantes de la lengua pareja. Sin embargo, si los programas bilingües preescolares no son factibles, empezar el programa de inmersión en el kindergarten también es plausible. Por último, hay una cantidad de escuelas de inmersión tardía que empiezan en la escuela secundaria (vea [pregunta #40](#)), pero estos programas no resultan en el mismo grado de dominio de la lengua pareja.

### 13. ¿Es posible que los niños se unan a los programas de inmersión después del principio de la escuela primaria?

Una de las ventajas más grandes de los programas de inmersión dual es que son inclusivos de los niños multilingües. Puesto que uno de los componentes principales de la inmersión dual es privilegiar el multilingüismo y enfatizar la participación de los estudiantes multiculturales y multilingües, es problemático que los niños que no tienen las habilidades lingüísticas se unan a estos programas después de su inicio. Estos niños podrían divertir la atención y los recursos de los estudiantes que ya están metidos en el proceso de aprender el inglés y la lengua pareja, especialmente en el caso de los programas de inmersión doble. Aunque posiblemente haya políticas al nivel del distrito escolar que requieren que los niños puedan registrarse en el

programa de inmersión dual, se recomienda fuertemente que la registración no se mantenga abierta después del comienzo del programa de inmersión a no ser que los estudiantes sean proficientes en la lengua pareja al nivel de grado (ej., si el estudiante ha llegado de otro país donde se habla la lengua pareja).

### 14. ¿Promocionan la segregación de estudiantes los programas de inmersión simple?

Dado que las oportunidades para apoyar el patrimonio lingüístico y cultural de los estudiantes multilingües son poco frecuentes, los programas de inmersión simple posiblemente ofrezcan más oportunidades de este tipo a una población más extensa de estudiantes en comparación con los programas de inmersión doble. Por lo tanto, los beneficios de los programas de inmersión simple generalmente son mejores que las desventajas, pero hay consideraciones importantes sobre la igualdad. Si están apropiadamente implementados, los programas de inmersión simple no tienen por qué crear una cultura de segregación entre los estudiantes que son hablantes de la lengua pareja y los que hablan inglés en casa. Es particularmente factible impedir la segregación si todos los estudiantes tienen perfiles lingüísticos parecidos, aunque es muy posible que existan tensiones entre los estudiantes de un hilo de inmersión simple y los que asisten al programa monolingüe en inglés dentro de la misma escuela (Freire & Alemán, 2021; vea [pregunta #6](#)). Si la única opción es un hilo de inmersión simple, es posible mezclar a los estudiantes de los salones de inmersión con los del programa monolingüe de inglés durante las clases especiales, en el comedor, o en los eventos escolares para promocionar una cultura integrada; sin embargo, estas iniciativas no protegen el estatus de la lengua pareja (Babino & Stewart, 2017). Una recomendación clave para estos programas es conseguir que los letreros, los documentos, y los recursos de la escuela siempre estén en ambas lenguas, y que la lengua pareja aparezca primero. Adicionalmente, García y Flores (2017) indican que los salones bilingües tradicionalmente se ubicaban en los sótanos de las escuelas, así que es sumamente importante que los niños que asisten a los programas de inmersión simple estén colocados en salones de alta calidad situados por todo el edificio. Manda el mensaje que ambas lenguas tienen el mismo estatus y que los niños deberían ser favorecidos por su multilingüismo, en vez de cultivar una motivación para aprender el inglés rápidamente sin concentrarse en la lengua de su patrimonio cultural.

### 15. ¿Es posible que los niños que no hablan inglés ni la lengua pareja en casa beneficien de los programas de inmersión dual?

La investigación sobre la participación de los estudiantes multilingües en los programas de inmersión es mayormente positiva. La evidencia indica que los que hablan una tercera lengua en casa pueden gozar del mismo éxito – o éxito superior –

en el aprendizaje de la lengua pareja en comparación con los que solamente aprenden dos lenguas (Bild & Swain, 1991). Parece ser particularmente factible para los estudiantes que se alfabetizan en la lengua hablada en su casa (Swain & Lapkin, 1991; Swain et al., 1990) o que hablan una lengua que es históricamente similar a la lengua pareja (Hart et al., 1998), como el francés y español. Genesee y Lambert (1983) encontraron que los niños en una escuela trilingüe tuvieron el mismo éxito aprendiendo el inglés y el francés que los niños en las escuelas monolingües y bilingües, lo que señala una ventaja de aprender varias lenguas en la escuela. Sin embargo, según Hurd (1993), todavía sabemos relativamente poco sobre los estudiantes trilingües/multilingües que no reciben alfabetización en su lengua de casa; además, el multilingüismo no ha sido bien investigado dentro del contexto de las escuelas de inmersión estadounidenses. Mientras haya apoyos para apoyar el inglés y la lengua pareja (es decir, los estudiantes pueden recibir servicios de inglés como lengua adicional y de español como lengua adicional en diferentes momentos del día), es probable que los estudiantes multilingües puedan gozar de éxito en estos programas.

### 16. ¿Cómo podemos conseguir que el uso de ambas lenguas sea balanceado entre inglés y la lengua meta?

Babino y Stewart (2017) demuestran que, a pesar de recibir una educación en dos lenguas, los niños hispanos típicamente prefieren hablar en inglés con sus compañeros, incluso durante las clases en español. Su estudio revela que los programas de inmersión no consistentemente crean una plataforma para que los niños multilingües se hagan igualmente proficientes en el habla y en la lectoescritura en dos lenguas. En algunas instancias, esto es un producto de la cultura escolar porque muchos letreros, las comunicaciones con las familias, y los materiales escolares están escritos solamente en inglés. Además, muchos programas de inmersión existen como *hilos* (vea [pregunta #6](#)) en las escuelas donde algunos estudiantes están en salones monolingües de inglés, así que hay más prioridad para el inglés al nivel de la comunidad escolar. Sin embargo, hay algunas sugerencias impactantes que pueden ayudar a combatir las inequidades lingüísticas: primero, es crítico que (algunos) miembros del equipo directivo sean bilingües. Segundo, es útil tener iniciativas continuas que promocionan la lengua pareja en la comunidad (por ejemplo, las escuelas pueden ofrecer acceso a los libros escritos en la lengua pareja o pueden dar talleres virtuales sobre el bilingüismo en la casa para los padres que están trabajando fuera del horario de la escuela). Por último, los programas de inmersión de la escuela entera son preferibles, en vez de los hilos. Aducar (2018) propone que típicamente hay más escuelas bilingües en las comunidades que valoran el bilingüismo y la alfabetización en dos lenguas, lo que refuerza el hecho de que el apoyo para el

bilingüismo es necesario fuera de la escuela para proteger la lengua pareja. Por lo tanto, los programas de inmersión deben existir dentro de comunidades que los apoyan y que están dispuestos a aprovechar de los recursos que las escuelas aportan para enriquecer el bilingüismo fuera del horario escolar.

### **17. ¿Qué percepciones tienen los estudiantes de los programas de inmersión dual y su impacto?**

Bearse y de Jong (2008) juntas a de Jong y Bearse (2011) indicaron que los niños que asistían a las escuelas secundarias de inmersión dual se identificaron como bilingües. Los estudiantes latinx también se identificaron como bicultural, y los que hablaban inglés en casa indicaron que se sentían acostumbrados a interactuar y formar amistades con compañeros de otros trasfondos culturales. Los estudiantes también comentaron niveles altos de inversión en el aprendizaje de lenguas. En particular, de Jong y Bearse (2011) encontraron que los estudiantes de la escuela secundaria indicaron que o deseaban seguir estudiando la lengua pareja debido al número de años que llevaron aprendiéndolo, o querían empezar a aprender una tercera lengua. En ambos casos, los resultados implican una conexión entre la participación en la educación de inmersión dual y el deseo de seguir aprendiendo lenguas y culturas.

### **18. ¿Cuáles son las consideraciones necesarias y los desafíos de reclutamiento de maestros?**

En un estudio con entrevistas de educadores en la inmersión dual, Howard y López-Velásquez (2019) ofrecen varias recomendaciones para apoyar el desarrollo de los maestros de inmersión doble. De importancia crítica es la formación de acuerdos con universidades que pueden dar cursos y capacitación profesional para la certificación en la educación bilingüe. Las universidades también deberían integrar cursos sobre la educación bilingüe dentro de los programas de formación de maestros para reducir la necesidad de que los profesionales que ya están enseñando tengan que volver a estudiar para conseguir su certificación. Esta iniciativa podría incluir pasantías en las escuelas de inmersión doble, donde los futuros maestros conseguirían experiencia trabajando en un entorno bilingüe. Estas investigadoras también revelaron la necesidad de incentivos económicos para motivar a los maestros a que se muden y obtengan su certificado. Algunas ideas adicionales incluyen el reclutamiento de maestros antes de la universidad, empezando en la escuela secundaria, y el desarrollo de programas de pregrado en las universidades locales que pueden ofrecer certificación para los paraprofesionales. Adicionalmente, la mentoría de nuevos maestros, los talleres de formación profesional dentro de la escuela (de un maestro a otros), y las visitas a otros programas son componentes importantes para la formación

de educadores de la inmersión doble. El personal que enseña en la lengua pareja también comentó la necesidad para más tiempo para preparar sus materiales, así como más apoyo de los administradores bilingües para prepararlos, puesto que la mayoría de los recursos que tienen no está disponible en la lengua pareja. Por último, los administradores deben ser familiares con las prácticas y la filosofía de la educación de inmersión doble, deben escuchar a los educadores de la lengua pareja, especialmente las mujeres y los grupos minorizados, y necesitan entender que el camino hacia el éxito académico y lingüístico es inicialmente más lento y más largo para los estudiantes multilingües.

### **19. ¿Qué tipo de formación profesional se necesita para los maestros de inmersión doble?**

Los maestros de la inmersión dual tienen la tarea única de enseñar tanto el lenguaje como el contenido. Por ese motivo, aparte de familiarizarse con los estándares al nivel de grado y las mejores prácticas para enseñar sus clases de contenido, estos maestros deben tener el dominio requisito en la lengua pareja para poder enseñar en dicha lengua. Guerrero y Guerrero (2009) discuten que los maestros de la inmersión dual a veces no han conseguido el nivel de dominio oral necesario para enseñar el contenido en la lengua pareja, así que es esencial invertir en la capacidad lingüística de los maestros. Adicionalmente, Menken y Antunez (2001) proponen que los maestros que trabajan en las escuelas bilingües deben de tener un entendimiento del desarrollo de lenguas adicionales para que puedan integrar los objetivos de lenguaje dentro de sus clases de contenido. Por último, muchos maestros de inmersión doble vienen de fuera de los Estados Unidos. Se necesitan iniciativas especiales de formación profesional para que estos maestros se puedan familiarizar con el contexto sociopolítico de las escuelas estadounidenses y con las expectativas de enseñar en los programas de inmersión (Kennedy & Medina, 2017).

## El aprendizaje en los programas de inmersión dual

### 20. ¿Cómo pueden estructurar los programas de inmersión doble su instrucción de la alfabetización para mejor apoyar a los estudiantes diversos?

Hay varias aproximaciones para fomentar la alfabetización en dos lenguas (llamada *biliteracidad* o *biliteracy*) en los programas de inmersión dual. Elegir la aproximación apropiada depende de la cantidad de instrucción en la lengua pareja y la estructura del programa (ej., inmersión simple versus inmersión doble). Algunas escuelas dividen a los estudiantes en grupos dependiendo de la lengua que hablan en casa, y luego “unen” a estos grupos en las clases de contenido (vea de Jong, 2002 y Soltero-González & Butvilofsky, 2017). Otras escuelas integran a todos los estudiantes en la alfabetización desde kindergarten en ambos idiomas. Por último, algunas escuelas que ofrecen 90% de su instrucción en la lengua pareja realizan clases de alfabetización solamente en esta lengua durante los primeros grados, y empiezan a introducir la alfabetización en inglés en los grados superiores. En teoría, esta última opción fortalece la lengua de herencia durante los primeros años de la escuela. Cada aproximación tiene sus ventajas y desventajas; la disponibilidad del personal bilingüe y la creación de un horario son las consideraciones más importantes en elegir el modelo que es mejor para cada escuela. Sin embargo, viendo que el inglés frecuentemente se convierte en la lengua preferida en los programas de inmersión, ofrecer alfabetización intensiva en la lengua pareja tal vez sea especialmente importante para generar actitudes positivas hacia esta lengua y cultivar experiencia aprendiéndola.

### 21. ¿Aprenden los estudiantes a hablar inglés proficientemente en los programas de inmersión dual?

Sí. Es posible que el mito más grande sobre la educación bilingüe es que los niños que aprenden dos idiomas no llegarán a dominar el inglés. Las creencias falsas que estos programas no producirán hablantes fluidos en inglés han sido muy frecuentes, y, en algunos casos, dañinas: hay varios estados, entre ellos Arizona y Massachusetts, que han prohibido la educación bilingüe debido a esta asunción. Sin embargo, en realidad, la educación de inmersión dual tiene un efecto positivo en la adquisición del inglés a largo plazo. Serafini et al. (2019) encontraron que los estudiantes que asistían a los programas de inmersión doble en el Condado Miami Dade tenían mayor probabilidad de ser reclasificados como proficientes en inglés antes de los compañeros en las escuelas tradicionales. Además, Marian et al. (2013) documentaron que en el quinto grado, los niños que asistían a los programas de inmersión doble con 90% de su

instrucción en español superaron a los niños en las escuelas monolingües en los exámenes de artes de lenguaje en inglés, especialmente si hablaban español en casa. Estos resultados sugieren que, aunque no esté claro en los primeros grados, la instrucción en dos lenguas apoya el desarrollo del inglés. En un análisis de tres años de notas en los exámenes estatales, Acosta et al. (2019) encontraron que los niños que asistían a un programa de inmersión doble con 90% de la instrucción en la lengua pareja alcanzaron el nivel de grado en los artes de lenguaje en inglés con más frecuencia que los niños en un programa que solamente ofrecía 50% de instrucción en la lengua pareja. Christian et al. (2004) produjeron resultados parecidos: al final de la escuela primaria, no encontraron ninguna diferencia en el dominio del inglés de los estudiantes en las escuelas de inmersión dual con 90% y 50% de instrucción en la lengua pareja. Por último, Lindholm-Leary y Hernández (2011) encontraron que el conocimiento del español correlacionaba con el nivel del inglés de los estudiantes. A través de estos estudios salen dos temas críticos. Primero, conseguir más dominio en la lengua pareja está correlacionado con el dominio del inglés, lo que apoya la necesidad de programas intensivos y largos de inmersión dual. Segundo, los estudiantes de la inmersión dual posiblemente requieran toda la escuela primaria para enseñar las ventajas sobre sus compañeros, así que es esencial tener paciencia (es decir, su progreso inicial puede ser lento, como se menciona en la siguiente pregunta).

### **22. ¿Se observa el mismo horario de crecimiento en inglés si un niño asiste a un programa de inmersión dual versus un programa que solamente enseña en inglés?**

Hay dos estudios sobre este tema, y ambos documentan una ventaja para la inmersión dual, pero de dos maneras distintas. En un análisis de más que 5.000 niños latinx, Umansky y Reardon (2014) encontraron que los aprendices del inglés en los programas de inmersión dual tenían mayor probabilidad de ser reclasificados como proficientes en inglés, alcanzar el nivel apropiado de grado en los artes de lenguaje en inglés, y conseguir dominar el inglés en comparación con sus compañeros multilingües en las escuelas tradicionales. Sin embargo, estas ventajas solo aparecieron en la escuela secundaria; en la escuela primaria, los niños que solamente tenían exposición al inglés tuvieron progreso inicial más rápido. En contraste, Serafini et al. (2019) documentaron que los estudiantes que habían asistido a programas de inmersión dual en el Condado Miami Dade tenían mayor probabilidad de ser reclasificados como proficientes en inglés antes de los niños bilingües en escuelas tradicionales monolingües. Por lo tanto, ambos estudios señalan que hay un efecto positivo de la inmersión, pero Umansky y Reardon (2014) indican que el progreso inicial es más lento para los estudiantes de inmersión puesto que están aprendiendo dos lenguas. Como consecuencia, es importante que los administradores de los distritos escolares tengan paciencia y reconozcan que las ventajas para la inmersión a



veces requieren años para aparecer; la investigación consistentemente señala estas ventajas para la inmersión en la adquisición del inglés a largo plazo. Estos hallazgos son consistentes con la investigación en la adquisición del lenguaje que demuestra que los niños bilingües frecuentemente necesitan más tiempo para llegar a dominar algunos aspectos del lenguaje en comparación con los monolingües (Paradis & Genesee, 1996).

### **23. ¿Hay un impacto de la inmersión dual en los exámenes de otras áreas académicas (ej., aparte de los artes de lenguaje) a largo plazo?**

Marian et al. (2013) también documentaron que los niños que asistían a la inmersión dual tenían notas superiores en los exámenes estandarizados de matemáticas al final de la escuela primaria; de nuevo, este proceso solamente fue observable en el quinto grado, pero no en los grados inferiores. En un estudio más reciente, Steele et al. (2017) no encontraron diferencias en el rendimiento académico en las matemáticas entre los estudiantes de inmersión dual y los de las escuelas monolingües. Estos estudios tienen resultados distintos, pero hay una conclusión consistente: la inmersión dual no daña el rendimiento académico en las matemáticas. Se necesita más investigación sobre el rendimiento académico en las ciencias y los estudios sociales. Lindholm-Leary y Borsato (2005) descubrieron que los niños hispanos de la escuela secundaria que habían asistido a un programa de inmersión doble estaban debajo del nivel de grado en el segundo grado, pero estaban al nivel del grado en noveno grado e indicaron que tenían actitudes positivas hacia los cursos de matemáticas, y participaron bien dentro de ellas. Por lo tanto, es posible que el efecto positivo de la inmersión dual en las matemáticas no aparezca hasta los años superiores, pero los estudiantes en estos programas tienen por lo menos el mismo éxito, sino más, que los compañeros sin la educación bilingüe.

### **24. ¿Toman los estudiantes de inmersión los mismos exámenes como los compañeros en las escuelas monolingües?**

Sí. Los programas de inmersión dual tienen que adherir los mismos criterios como en las escuelas monolingües en cada grado. Sin embargo, un problema consistente en los programas de inmersión es la falta de exámenes en la lengua pareja. Esta falta frecuentemente motiva a las escuelas a que implementen más instrucción en inglés, ya que estos programas todavía son evaluados utilizando los mismos exámenes en inglés que representan el rendimiento académico de los estudiantes. Algunos estados tienen exámenes multilingües, lo que facilita la enseñanza de más contenido en la lengua pareja. De todos modos, un componente importante de la educación de inmersión dual es el logro académico al nivel de grado (Howard et al., 2018), por lo

que se espera que los niños consigan las mismas habilidades académicas mediante la instrucción contextualizada en ambas lenguas.

### **25. ¿Cuáles son los impactos académicos de la inmersión doble aparte del rendimiento en los exámenes estandarizados?**

Thomas y Collier (2002) indicaron que los niños que asistieron a un programa de inmersión doble consiguieron notas más altas y tenían mayor probabilidad de terminar los estudios secundarios. De hecho, en sus entrevistas con los estudiantes latinx que habían asistido a programas de inmersión, Christian et al. (2004) indicaron que la mitad de los participantes compartió que su participación en la inmersión validó tanto su identidad que le motivó a que no dejase de la escuela.

### **26. ¿Hay una ventaja en la competencia sociocultural para los estudiantes de inmersión doble acerca de las culturas donde se habla la lengua pareja?**

La investigación ha demostrado que los niños en los programas de inmersión dual tienen una competencia cultural más fuerte. Bearse y de Jong (2008) indicaron que los estudiantes latinx que hablaban español en casa comentaron que su participación en un programa de inmersión dual les influyó en mantener conexiones culturales y lingüísticas con sus familias. Además, hay evidencia de que la autoestima de los niños está conectada con la percepción del multilingüismo como fuerza (Buriel et al., 1998), así que promover la comunidad bilingüe más auténtica posible es esencial para el éxito de los programas de inmersión dual. Dado que la investigación también ha indicado que los niños empiezan a preferir el inglés cuando no es posible proteger la lengua meta (Babino & Stewart, 2017), establecer una comunidad escolar que prioriza esta lengua en los espacios físicos, en los anuncios, en la comunicación con familias, y en el personal bilingüe es esencial.

### **27. ¿Es posible que los estudiantes que reciben servicios de educación especial beneficien de los programas de inmersión dual?**

Sí. Un malentendido común es que los estudiantes de la educación especial no deberían participar en las escuelas bilingües. Los datos indican que los niños que reciben servicios de educación especial rinden igual de bien en los programas de inmersión como en las escuelas monolingües. En uno de los primeros estudios sobre el tema, Genesee (1976) encontró que los niños con coeficientes intelectuales entre 85 y 115 tenían el mismo éxito académico en los tipos de programa (inmersión dual y monolingüe). Más recientemente, Myers (2009) analizó los datos de los exámenes estandarizados de los estudiantes que estaban clasificados como receptores de

servicios de educación especial, y de nuevo, no se encontraron diferencias entre los estudiantes de inmersión dual y una escuela monolingüe. También hay estudios que sugieren que los niños que reciben servicios de educación especial tienen mejor éxito académico en los programas de inmersión dual en comparación con las escuelas monolingües tradicionales (Howard, 2003; Kay-Raining Bird et al., 2021), contra las expectativas públicas. Se debería notar que la inmersión dual no minimiza ni elimina la importancia de las intervenciones de la educación especial, pero los niños en dichos programas tienen la misma oportunidad para el éxito académico en estos programas comparado con las escuelas monolingües, con el beneficio adicional de conseguir un grado de dominio de otra lengua. De hecho, para los estudiantes que hablan la lengua pareja en casa y que tienen necesidades de educación especial, es posible que la inmersión dual sea especialmente importante para apoyar el desarrollo académico y lingüístico. Los estudios comentados en esta pregunta presumidamente evaluaron a los niños que aprendían la lengua pareja en la escuela; sin embargo, se necesitan más estudios con los hablantes de herencia de la lengua pareja para poder documentar que la inmersión es por lo menos igualmente efectiva para los niños con necesidades especiales. Los lectores que buscan revisar este tema más profundamente deberían consultar a Genesee y Fortune (2014).

### **28. ¿Qué apoyos son necesarios para integrar a los estudiantes con necesidades especiales en los salones de la inmersión dual?**

Desafortunadamente, hay muy poca investigación sobre las mejores prácticas pedagógicas para la educación especial dentro de la inmersión doble. Sin embargo, mediante una colaboración con el Centro de la Lingüística Aplicada, Sánchez López et al. (2022) ofrecen varias sugerencias y una revisión de algunas de las barreras que las escuelas enfrentan en ofrecerles a los estudiantes con necesidades especiales la educación bilingüe de alta calidad. Por ejemplo, estos investigadores dicen que en muchas escuelas de inmersión doble, los servicios de educación especial solamente están disponibles en inglés. La falta de acceso a servicios especiales bilingües impide el desarrollo en la lengua pareja, y frecuentemente requiere que los estudiantes se vayan a los programas monolingües de inglés. Además, Sánchez López et al. (2022) señalan que las escuelas frecuentemente recomiendan que los estudiantes con necesidades especiales no se registren en los programas bilingües en el primer lugar o abogan que se vayan al ser clasificados, lo que ha causado una escasez de participantes que podrían servir como informantes en estudios sobre las mejores prácticas de enseñanza para la educación especial bilingüe. Esta área de investigación debería ser una prioridad para los investigadores, y actualmente hay por lo menos una candidata de doctorado en una universidad de investigación que está trabajando para expandir el conocimiento sobre este tema.

## Enseñar y aprender la lengua pareja en la inmersión dual

### 29. ¿Qué nivel de dominio desarrollan los estudiantes en la lengua pareja?

Los estudiantes que asisten a los programas de inmersión dual frecuentemente desarrollan niveles de intermedio-medio o intermedio-alto en las destrezas orales y escritas de la lengua pareja (Burkhauser et al., 2016; Fortune & Tedick, 2015). No obstante, un decrecimiento sutil puede tener lugar en cuanto la instrucción en la lengua pareja se reduzca (Fortune & Tedick, 2015), lo que sugiere que los programas largos con inmersión intensiva en la lengua pareja dan los mejores resultados. Aunque los estudios sobre los estudiantes de inmersión revelan que el conocimiento de la gramática mejora con la edad (Gathercole, 2002; Montrul & Potowski, 2007), está menos claro si hay una diferencia para los que hablan la lengua pareja en casa (como lengua de herencia) versus los que la aprenden en la escuela. Por ejemplo, Potowski (2007a, 2007b) documenta diferencias entre los que aprendían el español solamente en la inmersión y los que lo hablaban en su escuela y en casa. También reveló que ambos grupos de estudiantes bilingües diferían de los niños que tenían el español como lengua dominante en su uso de varias estructuras gramaticales a pesar de haber recibido nueve años de educación de inmersión dual. En contraste, hay otros estudios que no documentan ninguna diferencia entre los que hablan la lengua pareja en casa y las que la aprenden en la escuela en los exámenes lingüísticos al final de la escuela primaria (Burkhauser et al, 2016; Xu et al., 2015). Los estudios sobre los aprendices de la lengua pareja demuestran que estos hablantes parecen poder relatar sus ideas en esta lengua, pero se valen de un vocabulario y de estructuras gramaticales más simples en comparación con los niños monolingües de edad parecida (Harley & King, 1989). Importantemente, en el caso de los que hablan la lengua pareja en casa, no hay evidencia de pérdida de esta lengua durante los años de inmersión. Por lo tanto, este método de escolarización protege la lengua de herencia contra la pérdida, un fenómeno que ha sido observado en los hablantes del español como lengua de herencia que asistían a una escuela monolingüe en inglés (Merino, 1983). Aunque no todos los hablantes de herencia alcanzan el mismo nivel de fluidez como los niños monolingües, la inmersión dual mínimamente protege contra la pérdida de esta lengua. Los proyectos que comparan la adquisición de las lenguas de herencia en los estudiantes de inmersión dual con la que sucede en las escuelas monolingües están en progreso, y más información será compartida en cuanto se publiquen.

### 30. ¿Qué iniciativas existen para reconocer el bilingüismo de los graduados de los programas de inmersión?

49/50 estados y el Distrito de Columbia han diseñado programas del Sello de Bilingüidad (*Seal of Bilingualism*) por los que los graduados de la escuela secundaria pueden conseguir reconocimiento en sus diplomas por haber obtenido un nivel de bilingüismo en inglés y otra lengua. Cada estado determina sus propios estándares para el sello, así que los requisitos varían regionalmente. El sitio web oficial del Sello (<https://sealofbilingualism.org>) aporta un resumen útil de las metas del proyecto y los requisitos de cada estado, así como los puntos de contacto para las escuelas que esperan alinear con los estándares de bilingüidad en su estado. En algunos estados como Massachusetts, el Sello requiere que los estudiantes obtengan un nivel de intermedio-alto en la comprensión auditiva, la comprensión lectiva, la producción oral, y la escritura, lo que va más allá que las secuencias de cursos introductorios en las universidades. Como consecuencia, muchas instituciones de educación superior han empezado a reconocer el Sello y convalidarlo para el crédito universitario. Esta iniciativa es importante al nivel de justicia social porque crea un papel deseable para el bilingüismo y la bilingüidad y porque, mediante ofrecer crédito universitario, puede aliviar la dificultad financiera de las familias multilingües que frecuentemente están en situaciones económicas comprometidas. Por consiguiente, el Sello de Bilingüidad debería ser útil en guiar los programas de inmersión dual para que creen metas para el dominio de la lengua pareja. Dichas metas deberían ser indicadas en el plan de distribución de lenguas (vea [pregunta #8](#)). Puesto que el Sello se reconoce al final de la escuela secundaria, y dado que el dominio de la lengua de herencia/la segunda lengua puede decrecer durante la niñez si no se cultiva (Putnam & Sánchez, 2013), los programas de inmersión durante la primaria tal vez no sean suficientes para obtener esta distinción. Las escuelas que aspiran ofrecer el Sello deben tener como mínimo un programa de mantenimiento después de la escuela primaria de la lengua pareja para los que se gradúan del programa de inmersión, pero los programas de inmersión intensivos y largos son la alternativa fuertemente preferible.

### 31. ¿Cuáles exámenes están disponibles para medir el dominio de la lengua pareja?

Hay varios instrumentos disponibles para medir el dominio de la lengua pareja que son estandarizados en participantes a través del país. Entre los más comunes son el [STAMP](#) (Standards-Based Measurement of Proficiency) de Avant Assessments, el [SOPA](#) (Student Oral Proficiency Assessment) del Centro de la Lingüística Aplicada, y el [AAPPL](#) (ACTFL Assessment of Performance toward Proficiency in Languages) creado por el Consejo Estadounidense para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. No hay estudios conocidos que comparen estos exámenes. El STAMP y el AAPPL miden el dominio en las cuatro destrezas (comprensión auditiva, comprensión lectiva, producción oral,

escritura), y el AAPPL fue diseñado para aliñar con los estándares nacionales para el dominio de las lenguas extranjeras. Aunque el examen de Advanced Placement sí mide, hasta cierto punto, el dominio lingüístico del estudiante, no es ideal para la medición de la comunicación lingüística en general porque está orientado al contenido intelectual específico que se enseña en las escuelas secundarias (es decir, no necesariamente es una forma para asesorar holísticamente al estudiante). Es probable que hay exámenes regionales adicionales que están disponibles, pero el STAMP, el SOPA, y el AAPPL son los más comunes. El STAMP y el SOPA también aparecen en investigaciones publicadas sobre el dominio oral de los niños (ej., Burkhauser et al., 2016; Fortune & Tedick, 2015).

### **32. ¿Cómo se compara el dominio de los estudiantes en los programas de inmersión dual con el de los estudiantes en las clases de lenguas extranjeras tradicionales?**

Hay por lo menos dos estudios dirigidos a esta pregunta. Primero, el Centro de Estudios Aplicados de Segunda Lengua en la Universidad de Oregon (2013) informa que menos que un tercio de los estudiantes de las clases de lenguas extranjeras en la escuela secundaria que tomaron el STAMP (vea [pregunta #31](#)) consiguieron el nivel intermedio. En contraste, en un estudio de más que 5.000 niños, Burkhauser et al. (2012) indicaron que los niños en los programas de inmersión dual consiguieron, por lo medio, un nivel intermedio de dominio de la lengua pareja en el octavo grado, y más desarrollo es posible en la escuela secundaria. Parecidamente, Xu et al. (2015) encontraron que los aprendices tenían mucha más probabilidad de conseguir el nivel intermedio en mandarín después de un programa de inmersión dual comparado con los niños que habían tomado el curso acelerado de Advanced Placement sin inmersión. Estos investigadores documentaron menos ventaja para la inmersión al considerar a los estudiantes que hablaban mandarín en casa, probablemente debido al apoyo familiar para esta lengua. De todos modos, los datos encontrados a través de varias secciones de este documento revelan la posibilidad de la pérdida de las lenguas de herencia si no hay suficiente exposición durante los años de la escuela primaria, así que la inmersión tiene un papel importante en la protección de la lengua familiar durante este período.

### **33. ¿Promueve la inmersión dual la registración para las clases de lengua después de que los estudiantes se gradúen de estos programas?**

Sí. De Jong y Bearse (2011) dijeron que los estudiantes que habían asistido a un programa de inmersión durante la escuela primaria y la escuela media se sentían cometidos al aprendizaje continuo del español, y seguían registrándose para los cursos más allá que el nivel obligatorio. Kohne (2006) encontró que un 13% más de

estudiantes hispanos y un 49% más de estudiantes que hablaban inglés en casa se registraron para las clases avanzadas de español en la escuela secundaria si habían asistido a un programa de inmersión comparado con los compañeros en las escuelas tradicionales de inglés. Sin embargo, los estudiantes que antes estudiaban en programas de inmersión también comentan que no creen que los cursos que toman estén apropiadamente diseñados para ellos, ya que favorecen el aprendizaje más tradicional con un enfoque en la gramática. Por ese motivo, en las áreas donde hay una gran cantidad de estudiantes que asistieron a un programa de inmersión, es importante desarrollar cursos que refuerzan la gramática mediante el contenido.

### 34. ¿Cómo se debería dividir la instrucción en inglés de la de la lengua pareja?

Hay varias posibilidades para cambiar entre el inglés y la lengua pareja. Thomas y Collier (2018) proponen que cambiar después de la mitad del día es mejor, pero no explican las ventajas específicas de este método. Algunas escuelas cambian entre lenguas todos los días, todas las semanas, o entre unidades. Es mejor enseñar cada clase de contenido (ej., historia, biología, etc.) en una lengua: cambiar dentro de la misma clase implica que los estudiantes tan solo podrían esperar a que la información se repita en inglés y usan esta lengua para participar, lo que tiene la consecuencia no intencional de hacer que las dos lenguas no tengan estatus equilibrado. Relacionadamente, Molina (2020) encontró que cambiar idiomas en la misma clase una vez a la semana resultó en mejor aprendizaje que cambiar a diario. Por ese motivo, es posible que se mantenga la misma lengua durante una semana, sino el año académico entero, en cada clase (con los andamios apropiados para los multilingües emergentes) para mejor facilitar la adquisición de la lengua pareja (ej., la historia se enseña consistentemente en español y las ciencias se enseñan consistentemente en inglés). Esta aproximación posiblemente alivie los problemas de personal porque es posible que solamente algunos maestros puedan enseñar sus clases en la lengua pareja. Consistente con la [pregunta #45](#), hay posibles limitaciones de esta aproximación, pero reduce la probabilidad de que los niños ignoren la lengua pareja y escuchan en inglés, la lengua más hegemónica.

### 35. ¿Qué papel tiene el maestro de lenguas extranjeras en la inmersión dual?

Los maestros de lenguas extranjeras son especialmente importantes en la planificación de cómo enseñar las clases de contenido en la lengua pareja. Aunque los maestros bilingües son los que tienen el dominio necesario para enseñar su área de especialidad en otro idioma, típicamente no tienen formación en cómo enseñar lenguas. Por ese motivo, es posible que no sean conscientes de las mejores prácticas para apoyar el desarrollo del lenguaje dentro de los salones de inmersión dual (Snow et al., 1989;

Swain, 1996). Por otro lado, los maestros de lenguas extranjeras tienen formación en los aspectos más formales del lenguaje (ej., la gramática, la pronunciación, etcétera) y en las estrategias para enseñarlos. Consistente con las preguntas [#36](#) and [#37](#), los maestros de lenguas extranjeras están especialmente bien capacitados para ayudar a los maestros de las clases de contenido a que piensen en los objetivos de aprendizaje de la lengua pareja que pueden ser integrados en sus lecciones. Adicionalmente, el maestro de lenguas extranjeras sirve de refuerzo para apoyar a los estudiantes bilingües. En las circunstancias ideales, estos profesores pueden ofrecer instrucción en grupo con los niños que tienen menos dominio de la lengua pareja (ej., los estudiantes que son nuevos en la escuela, los que tienen necesidades de educación especial, etcétera) que puede propulsar su acceso al contenido.

### **36. En los programas de inmersión dual, ¿debería haber artes de lenguaje en ambas lenguas?**

Sí. Harley (1993) dice que el aprendizaje de una segunda lengua requiere dos tipos de prácticas pedagógicas: las experienciales y las analíticas. Las aproximaciones experienciales son como suenan: los estudiantes de inmersión dual tienen un contexto rico para aprender la lengua pareja mediante las experiencias que tienen en las clases de contenido. No obstante, hay investigación que demuestra que los salones de inmersión no contienen el mismo lenguaje que ocurre en el habla natural (Allen et al., 1990). Por lo tanto, es posible que haya una necesidad para las aproximaciones *analíticas* más tradicionales que tienen lugar durante la clase de artes de lenguaje para reforzar lo que se aprende en el resto del currículum. Estas aproximaciones incluyen la instrucción explícita sobre la gramática y el aprendizaje mediante tareas que son muy frecuentes en las clases de lenguas extranjeras. Crucialmente, el lenguaje que los estudiantes aprende en sus clases de contenido debería ir acompañado con una explicación sistemática en la clase de artes de lenguaje en la lengua pareja, lo que facilita el bilingüismo y la alfabetización a través del currículum (Snow et al., 1989; Swain, 1996). Aunque la necesidad para la enseñanza explícita no ha sido claramente documentada para los hablantes de herencia que hablan la lengua pareja en casa, hay estudios que implican que este tipo de aprendizaje es importante. Por ejemplo, Montrul y Perpiñán (2011) indican que los aprendices del español tienen mayor competencia en el uso de algunas estructuras gramaticales complejas y muy académicas, probablemente debido a que han recibido (alguna) instrucción explícita. Como resultado, la instrucción de artes del lenguaje es necesaria en ambas lenguas.



### 37. ¿Cuáles son las mejores estrategias para conectar el aprendizaje de la lengua pareja con el aprendizaje en las clases de contenido?

La colaboración es fundamental para la integración exitosa de objetivos para el aprendizaje del contenido y del lenguaje. Snow et al. (1989) proponen un marco teórico para la enseñanza de la lengua pareja que se enfoca en conectar el contenido con lo que se aprende en la clase de artes de lenguaje. Dicen que en el caso de las clases de contenido, los maestros deben contextualizar el lenguaje que es "obligatorio" para comprender la lección, lo que se conoce como *lenguaje obligatorio de contenido*. Los maestros deben hacer que el lenguaje que transmiten sea comprensible para todos los estudiantes utilizando el contexto (la realia, los apoyos visuales, movimientos/ *Total Physical Response*, dibujos, etcétera). Entonces, mediante la planificación y la colaboración, los maestros de lenguas extranjeras deberían reforzar el lenguaje que se aprende en las clases de contenido, enseñando temas gramaticales que se conocen como el *lenguaje compatible con el contenido*. El lenguaje compatible con el contenido incorpora temas gramaticales que son relevantes para lo que se aprende en las clases de contenido, pero que no son obligatorios para poder comprenderlas. Snow et al. (1989, p. 211) ofrecen el ejemplo de enseñar el comparativo y el superlativo durante la clase de artes de lenguaje como el lenguaje compatible con el contenido a la vez que la maestra de matemáticas enseña los símbolos de más, menos, e igual. Estas frases (más que, menos que, tanto como) sería el lenguaje obligatorio de contenido de la clase de matemáticas. Por lo tanto, los maestros de lenguas extranjeras deberían apoyar a los profesores de clases de contenido en la preparación de objetivos para el aprendizaje de la lengua pareja, y deberían aprovechar de su propia clase de artes de lenguaje para reforzar los conceptos lingüísticos que están asociados con lo que se aprende en otras clases.

## Programas de inmersión dual en las escuelas secundarias

### 38. ¿Cuáles son las consideraciones fundamentales en el diseño de programas de inmersión dual al nivel de la escuela secundaria?

La demografía específica y la estructura de cada distrito escolar hacen que sea difícil ofrecer recomendaciones específicas para la expansión de los programas de inmersión dual más allá que los años de la escuela primaria. Los asuntos claves tienen que ver con dónde ubicar el programa para que los estudiantes que asistían a la escuela primaria bilingüe puedan llegar a la escuela secundaria, cómo promover la retención de los estudiantes, y cómo colaborar con la escuela primaria para crear objetivos específicos y determinar las clases de contenido que deben ser enseñadas en la lengua pareja. Por último, es necesario reclutar y capacitar a los nuevos maestros bilingües antes del comienzo del nuevo programa. Nicholls (2022) dice que planificar un programa de inmersión en una escuela secundaria requiere tres años, y ofrece etapas y una lista útil de recomendaciones.

### 39. ¿Cómo funcionan los programas de inmersión dual al nivel de la secundaria?

Nicholls (2022) indica que los programas de inmersión de la escuela secundaria no tienen que estar divididos con porcentajes de uso de cada idioma como en la primaria. Argumenta que por lo menos una clase de alfabetización y una clase de contenido deben ser enseñadas en la lengua pareja. Muchos programas de inmersión reducen la cantidad de instrucción disponible en la lengua pareja, pero no es necesario hacerlo. Solamente los estudiantes que puedan demostrar un dominio avanzado de la lengua pareja, como los que acaban de llegar de otro país o que asistieron a otro programa de inmersión doble, pueden ser elegibles para unirse al programa secundario sin haber asistido al programa primario. Thomas y Collier (2018) indican que los estudiantes que no han recibido una educación de inmersión dual desde la escuela primaria y que no tienen exposición anterior a la lengua pareja no deberían de entrar en el programa secundario por dos motivos. Primero, estos estudiantes tendrían que enfrentar desafíos en aprender una lengua en la que sus compañeros ya se han hecho más proficientes. Segundo, el rigor del currículum bicultural, al que los estudiantes de inmersión ya están acostumbrados, posiblemente sea demasiado alto para estos estudiantes.

**40. ¿Qué es la *inmersión tardía* y puede ofrecer una alternativa viable a los programas de inmersión dual que empiezan en la escuela primaria?**

La *inmersión tardía* involucra un programa de inmersión simple en el que los estudiantes asisten a una escuela primaria tradicional, con instrucción en una lengua extranjera, y luego empiezan a recibir clases de contenido impartidas en esta lengua al final de la primaria o al principio de la secundaria. Genesee (2013) describe que estos estudiantes inicialmente avanzan más rápido con su dominio de la lengua pareja puesto que ya son cognitivamente más maduros que los niños que empiezan la primaria. Sin embargo, los estudiantes de la inmersión tardía no llegan al nivel lingüístico de los estudiantes que han recibido una educación de inmersión dual desde el principio de la escuela primaria, particularmente en sus habilidades orales (Turnbull et al., 1998). De hecho, en un estudio que comparó a los estudiantes de inmersión tradicional e inmersión tardía en el dominio de la lengua pareja, Lapkin et al. (1991) demostraron que los estudiantes de inmersión tardía consiguieron una nota promedia que era el 47% del medio de los estudiantes de inmersión tradicional y 26% de los nativo hablantes de francés en Quebec. En teoría, los programas de inmersión simple, en los que todos los niños hablan o inglés o la lengua pareja en casa, podrían funcionar al nivel secundario. Sin embargo, los programas de inmersión dual no serían apropiados al nivel secundario, según Thomas y Collier (2018): los programas de inmersión dual tardía requerirían un nivel tan extremo de diferenciación para que los estudiantes sin exposición anterior entiendan la lengua pareja que crearían obstáculos para la instrucción de calidad. Adicionalmente, los maestros tendrían que simplificar el lenguaje tan extensivamente para que los aprendices sin experiencia con la lengua pareja entiendan, que ya no estaría al nivel adecuado para los que hablan esta lengua en casa. Esa simplificación ya no serviría igualmente a esa población. De todas maneras, aunque la inmersión simple tardía es posible, es más aconsejable comenzar la inmersión en la primaria y sostenerla durante los años de la secundaria.

**41. ¿Hay alternativas apropiadas para los programas de inmersión en los de la escuela media que todavía apoyan el aprendizaje de la lengua pareja?**

Aunque los programas de inmersión dual sostenidos a través de los años primarios y secundarios son la opción más impactante, hay alternativas. Todas las escuelas primarias deben ofrecer por lo menos la mitad de su instrucción en la lengua pareja, y los programas de escuela media deben ofrecer 1-2 clases de contenido en la lengua pareja para ser consideradas programas de inmersión dual. Si no es posible alcanzar esta meta, hay programas de lenguas de herencia y lenguas extranjeras al nivel secundario. Por ejemplo, las escuelas secundarias pueden ofrecerles artes de lenguaje en la lengua pareja a los graduados del programa de inmersión para mantener el progreso lingüístico y sociocultural (vea de Jong, 2002) de los años primarios. Los

cursos para los hablantes de herencia de la lengua pareja deberían ser diseñadas según las sugerencias en la siguiente pregunta.

**42. ¿Cuáles posibilidades existen para apoyar el crecimiento de los estudiantes después de los programas de inmersión, particularmente al final de la escuela secundaria?**

Muchos programas han creado cursos de lenguas de herencia para los estudiantes que salen de los programas de inmersión durante la escuela primaria y/o media. Un hecho bien reconocido en la investigación sobre la adquisición del lenguaje es que los períodos de desuso de una lengua pueden provocar su pérdida (ej., Putnam & Sánchez, 2013). Por lo tanto, es esencial mantener el progreso conseguido durante los años del programa de inmersión dual a través de cursos diseñados para los hablantes de herencia de la lengua pareja. Algunas referencias para familiarizarse con los fundamentos de enseñar las lenguas de herencia incluyen el manual de Potowski (2005) escrito en español y el texto de Beaudrie et al. (2014) escrito en inglés. Las recomendaciones claves incluyen el uso de proyectos holísticos en vez de exámenes para medir el aprendizaje de los estudiantes (Belpoliti & Fairclough, 2016), la integración de textos y temas que celebran el multiculturalismo y la identidad de los estudiantes, y un enfoque en la justicia social y lingüística. Un ejemplo de un programa de herencia al nivel secundario se encuentra en Worcester, MA. Este programa incorpora tres niveles. Los estudiantes que asistían a los programas de inmersión durante la escuela primaria y la media pasan directamente al tercer nivel, mientras los estudiantes que hablan español en casa pero que asistían a escuelas monolingües empiezan en uno de los primeros dos niveles. Estos cursos integran la literatura hispánica y preparan a los estudiantes a que obtengan el Sello de Bilingüidad con distinción, lo que se puede convalidar para conseguir crédito universitario en algunas instituciones.

## El translenguaje en la inmersión dual

### 43. ¿Qué es el *translenguaje* y cuál es su papel en los salones de inmersión dual?

El translenguaje posiblemente se haya convertido en el tema más importante en la educación bilingüe/multilingüe en los años recientes. Hay varios significados del translenguaje, pero por lo general, este término se refiere tanto a una filosofía como a una aproximación pedagógica que concibe de todas las lenguas que un individuo habla como partes de un solo sistema (García, 2009). Esta aproximación reconoce que los niños, particularmente los que están en camino a desarrollar dominio en varias lenguas, pueden y deberían valerse de su repertorio lingüístico completo. Esto implica que los niños deberían producir tareas utilizando sus dos (o más) lenguas. Según este marco teórico, los estudiantes y los maestros que son multilingües pueden pasar libremente de lengua a lengua, ya que García argumenta que las etiquetas tradicionales como “inglés” o “swahili” están socialmente construidas por las comunidades monolingües. Hay varias ventajas, así como desventajas, de esta aproximación. Sin duda, el translenguaje es una herramienta de andamiaje (*scaffolding*) para apoyar a los estudiantes con ciertos niveles de dominio (ej., los estudiantes recién llegados a los Estados Unidos que no tenían exposición al inglés o los estudiantes que no tenían experiencia anterior con la lengua pareja). Sin embargo, algunos investigadores han sido críticos del translenguaje como una práctica en las escuelas de inmersión dual (Guerrero, 2023) porque es posible que inadvertidamente promueva que los estudiantes prefieran el inglés y desfavorezcan la lengua pareja (Babino & Stewart, 2017). En resumen, se necesita más investigación sobre los beneficios a largo plazo del translenguaje, y es esencial formular recomendaciones más específicas acerca de cómo usarlo como herramienta sin que se convierta en un impedimento de la adquisición de la lengua pareja por parte de los estudiantes.

### 44. *Is translanguaging a teaching practice?*

El translenguaje se refiere a una filosofía tanto como un método en la educación bilingüe. Por una mano, García (2009) menciona que el translenguaje representa una forma de aprendizaje que no requiere la selección de una lengua específica para enseñar. Dentro de este marco teórico, los estudiantes *y sus maestros* pueden utilizar ambos idiomas libremente para relatar información, explicar conceptos, y comunicarse entre sí. Por otra, los investigadores como Ibarra-Johnson et al. (2019) argumentan que el translenguaje es una técnica de andamiaje que es útil en ciertos contextos como método de diferenciación entre los estudiantes que tienen diferentes niveles de dominio en inglés y/o la lengua pareja. Aunque esta pregunta no tiene una

respuesta “correcta” o “equivocada,” la segunda definición permite balancear una tolerancia de los repertorios lingüísticos enteros de los estudiantes con la necesidad de mantener contextos donde los estudiantes deben de aprender y usar la lengua pareja para comunicarse y crecer (vea Guerrero, 2023). Es decir, con el inglés como la lengua socialmente más fuerte, la lengua pareja tal vez no se fortalezca cuando los estudiantes pueden elegir libremente cuál lengua prefieren usar.

### 45. ¿Está el translenguaje en contra de la separación de las lenguas y los planes de distribución de lenguaje en los programas de inmersión?

Aunque las primeras conceptualizaciones del translenguaje abogaban por abandonar la separación de lenguas en los programas de inmersión dual (García, 2009), las investigaciones más recientes se han concentrado en cómo mejor integrar el translenguaje en el salón de clase dentro de los planes de distribución del lenguaje existentes (vea [pregunta #8](#)). En alineamiento con la segunda perspectiva, Urow y Beeman (2013) proponen la práctica de *Enseñanza de Biliteracidad (Teaching for Biliteracy)*. En su práctica, las investigadoras dicen que el uso del lenguaje por parte del maestro debe ser estrictamente planificado, aunque los niños pueden translenguar libremente juntos. También postulan que es esencial que los estudiantes tengan momentos durante el día escolar donde pueden comparar y contrastar las características de las dos lenguas en las que aprenden, y que haya espacios físicos en el salón donde los niños pueden leer, producir, y mostrar textos “translenguadas.” De esa manera, Beeman y Urow ceden una propuesta estratégica que mantiene separadas las dos lenguas de la escuela durante la mayoría de la instrucción, y las une en un momento estratégico que se conoce como el *punte* para apoyar el desarrollo del bilingüismo y la biliteracidad. Esta aproximación resulta en que los niños desarrollen un conocimiento metalingüístico del sistema del lenguaje que adquieren. El conocimiento metalingüístico está asociado con la adquisición de la lengua pareja en los niños de edad de la escuela primaria (Leonet et al., 2020; Lyster et al., 2013).

### 46. ¿Son sinónimos el *translenguaje* y la *traducción*?

No. El translenguaje es el uso de más que un idioma para comunicarse o para comprender. Por ese motivo, es altamente importante que los maestros no malinterpreten el translenguaje como una traducción del contenido de una lengua a otra. Ibarra-Johnson et al. (2019) mencionan que translenguar puede involucrar la traducción en algunas instancias y para algunos estudiantes, pero la traducción en sí no es una técnica que debería ser utilizada para todos los estudiantes en el salón de la lengua pareja. Eso se atribuye al hecho de que, si traducimos el material, con el tiempo los estudiantes se acostumbrarán a escuchar las instrucciones y el contenido

en la lengua en la que tienen mayor comodidad, lo que no crea un contexto ideal para el desarrollo del bilingüismo y de la alfabetización en dos lenguas.

### 47. ¿Son sinónimos el *translenguaje* y el *cambio de código*?

No. El cambio de código implica que los bilingües mezclan dos sistemas lingüísticos separados pero relacionados (como el inglés y el español), pero el translenguaje adopta la perspectiva que estas lenguas son partes de un solo sistema. Los expertos en el translenguaje argumentan que los individuos bilingües tienen un solo sistema, ya que mezclan naturalmente lo que típicamente llamamos “inglés” o “español” (o cualquier otra lengua). Por lo tanto, la diferencia clave es que el cambio de código está construido sobre la perspectiva de que dos sistemas lingüísticos pueden ser mezclados en la comunicación bilingüe, pero el translenguaje propone que solamente hay un sistema lingüístico en la comunicación bilingüe, y que este sistema incorpora elementos de lo que normalmente llamamos “inglés” y “español.”

### 48. ¿Cómo puede integrarse el translenguaje como herramienta de enseñanza o de andamiaje?

El translenguaje es una herramienta natural de andamiaje para los niños multilingües. Algunos individuos, como los estudiantes recién llegados a los Estados Unidos y los que no tienen exposición a la lengua pareja, posiblemente no puedan comprender el contenido al nivel de grado en su lengua menos dominante. Por ese motivo, dichos estudiantes posiblemente necesiten traductores, diccionarios, o interacciones con sus compañeros que tienen más facilidad con la otra lengua para que el contenido sea comprensible para ellos (Sánchez et al., 2017). Adicionalmente, esta aproximación a la educación de inmersión dual también permite que estos estudiantes hagan sus tareas en varias lenguas mientras su dominio sigue creciendo. De esa manera, los estudiantes pueden expresarse utilizando su repertorio lingüístico entero. Sin embargo, estos andamios (el traductor, el diccionario, la interacción con compañeros) no deberían ser permanentes (Ibarra-Johnson et al., 2019), ya que en cuanto los estudiantes desarrollan niveles más fluidos de dominio en la lengua nueva, les beneficiará producir textos escritos mayormente o totalmente en esta lengua.

### 49. ¿Qué investigación existe sobre los beneficios académicos y lingüísticos del translenguaje?

La investigación ha señalado que el translenguaje es, sin duda, una práctica inclusiva que permite que los niños celebren su conocimiento multilingüe, pero todavía no hay investigaciones empíricas sobre cómo esta práctica afecta el desarrollo de los niños a

largo plazo (Guerrero, 2023). Por lo tanto, es prematuro decir que los niños experimentan mejores resultados académicos o mayor crecimiento lingüístico como consecuencia del translenguaje puesto que todavía no hay estudios que hayan comparado el uso de translenguaje con la separación tradicional de lenguas en los programas de inmersión. Se necesitan estudios de este perfil. Sin embargo, hay dos estudios que demuestran que el translenguaje es útil para comparar las características de las lenguas de los estudiantes para fomentar el conocimiento morfológico (Leonet et al., 2020; Lyster et al., 2013). Importantly, en ambos estudios, los maestros habían planificado su uso de las dos lenguas con mucho cuidado, y el translenguaje solamente tuvo lugar durante un componente de la clase para comparar las características lingüísticas relevantes al contenido aprendido en sus clases de contenido con las de la otra lengua de instrucción. En resumidas cuentas, utilizar el translenguaje en momentos específicos de una clase de artes de lenguaje o de contenido en la lengua pareja está asociado con el desarrollo lingüístico, sin embargo, no hay estudios que comparen el impacto del translenguaje con las aproximaciones tradicionales en el crecimiento académico y lingüístico de los estudiantes de la inmersión dual a largo plazo.

### 50. ¿Por qué es importante estar informado sobre el translenguaje?

Todavía no hay una sola perspectiva sobre el impacto del translenguaje como práctica pedagógica efectiva que esté aceptada en nuestro campo. Es necesario ser tolerante de las habilidades lingüísticas emergentes de los estudiantes multilingües, especialmente en los exámenes que tradicionalmente sólo consideran el conocimiento medido en inglés, pero también es importante tener cuidado y no implementar el translenguaje libremente a través de la instrucción en las dos lenguas. Según Guerrero (2023), hay ciertas ventajas cognitivas de desarrollar la habilidad de procesar información en ambos idiomas, así que el translenguar libremente posiblemente facilite que los estudiantes solamente utilicen una de ellas. La investigación ha demostrado que esta lengua tiende a ser el inglés debido a su prestigio social y su mayor representación en los espacios públicos (Babino & Stewart, 2017). Por lo tanto, todos los educadores en los programas de inmersión dual deberían ser conscientes de sus prácticas de translenguaje, así como su uso de la lengua pareja. Aunque el translenguaje tiene sus ventajas en ciertas situaciones, todavía no está claro (y está disputado) que es útil en todas las situaciones.



---

## Referencias

- Achugar, M. (2008). Counter-hegemonic language practices and ideologies: Creating a new space and value for Spanish in Southwest Texas. *Spanish in Context*, 5(1), 1–19. <https://doi.org/10.1075/sic.5.1.02ach>
- Acosta, J., Williams III, J., & Hunt, B. (2019). Dual language program models and English language learners: An analysis of the literacy results from a 50/50 and a 90/10 model in two California schools. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 1. <https://doi.org/10.5296/jei.v5i2.14747>
- Allen, P., Swain, M., Harley, B., & Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 57–81). Cambridge University Press.
- American Councils for International Education. (2021). *2021 Canvass of dual language and immersion (DLI) programs in US public schools*. <https://www.americancouncils.org/news/announcements-featured-content/arc-completes-national-canvass-dual-language-immersion-programs>
- Anderson, R. T. (1999). Loss of gender agreement in L1 attrition: Preliminary results. *Bilingual Research Journal*, 23(4), 389–408. <https://doi.org/10.1080/15235882.1999.10162742>
- Anderson, R. T. (2001). Lexical morphology and verb use in child first language loss: A preliminary case study investigation. *International Journal of Bilingualism*, 5(4), 377–401. <https://doi.org/10.1177/13670069010050040101>
- 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. <https://doi.org/10.1080/15348431.2016.1179186>
- Barnett, W. S., Yarosz, D. J., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 277–293. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.003>
- Bearse, C., & de Jong, E. (2008). Cultural and linguistic investment: Adolescents in a secondary two-way immersion program. *Equity & Excellence in Education*, 41(3), 325–340. <https://doi.org/10.1080/10665680802174817>
- Beaudrie, S. M., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. McGraw Hill.
- Belpoliti, F., & Fairclough, M. (2016). Inquiry-based projects in the Spanish heritage language classroom: Connecting culture and community through research. *Hispania*, 99(2), 258–273. <https://doi.org/10.1353/hpn.2016.0045>

- Bild, E.-R., & Swain, M. (1989). Minority language students in a French immersion programme: Their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 10*(3), 255–274.
- Buriel, R., Perez, W., de Ment, T. L., Chavez, D. V., & Moran, V. R. (1998). The relationship of language brokering to academic performance, biculturalism, and self-efficacy among Latino adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 20*(3), 283–297. <https://doi.org/10.1177/07399863980203001>
- Burkhauser, S., Steele, J. L., Li, J., Slater, R. O., Bacon, M., & Miller, T. (2016). Partner-language learning trajectories in dual-language Immersion: Evidence from an urban district. *Foreign Language Annals, 49*(3), 415–433. <https://doi.org/10.1111/flan.12218>
- Castilla-Earls, A., Francis, D., Iglesias, A., & Davidson, K. (2019). The impact of the Spanish-to-English proficiency shift on the grammaticality of English learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 62*(6), 1739–1754. [https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-L-18-0324](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0324)
- Center for Applied Second Language Studies. (2013). *What levels of proficiency do immersion students achieve?* Center for Applied Second Language Studies. <https://casls.uoregon.edu/wp-content/themes/caslstheme/pdfs/tenquestions/TBQImmersionStudentProficiencyRevised.pdf>
- 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*, 403–427.
- Christian, D., Genesee, F., Lindholm-Leary, K., & Howard, E. R. (2004). *Final progress report: CAL/CREDE study of two-way immersion education*. Center for Applied Linguistics. <http://www.cal.org/twi/CREDEfinal.doc>
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2018). *Transforming secondary education: Middle and high school dual language programs*. Dual Language Education of New Mexico.
- de Jong, E. J. (2002). Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal, 26*(1), 65–84. <https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10668699>
- de Jong, E. J., & Bearse, C. I. (2011). The same outcomes for all? High-school students reflect on their two-way immersion program experiences. In D. J. Tedick, D. Christian, & T. Williams Fortune (Eds.), *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (pp. 104–122). Multilingual Matters.
- de Jong, E. J., & Bearse, C. I. (2014). Dual language programs as a strand within a secondary school: Dilemmas of school organization and the TWI mission. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 17*(1), 15–31. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.725709>

- Flores, N., & García, O. (2017). A critical review of bilingual education in the United States: From basements and pride to boutiques and profit. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 14–29. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000162>
- Fortune, T. W., & Tedick, D. J. (2015). Oral proficiency assessment of English-proficient K-8 Spanish immersion students. *The Modern Language Journal*, 99(4), 637–655. <https://doi.org/10.1111/modl.12275>
- Freeman, R. (2007). Reviewing the research on language education programs. In O. García & C. Baker (Eds.), *Bilingual education: An introductory reader* (pp. 3–18). Multilingualism Matters.
- Freire, J. A., & Alemán, E. (2021). “Two schools within a school”: Elitism, divisiveness, and intra-racial gentrification in a dual language strand. *Bilingual Research Journal*, 44(2), 249–269. <https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1942325>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell Pub.
- Gathercole, V. C. (2002). Grammatical gender in bilingual and monolingual children: A Spanish morphosyntactic distinction. In K. Oller & R. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 207–219). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595721-010>
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26(2), 267–280. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00277.x>
- Genesee, F. (2013). Insights into bilingual education from research on immersion programs in Canada. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century* (pp. 24–41). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090716-006>
- Genesee, F., & Fortune, T. W. (2014). Bilingual education and at-risk students. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 196–209. <https://doi.org/10.1075/jicb.2.2.03gen>
- Genesee, F., & Lambert, W. E. (1983). Trilingual education for majority-language children. *Child Development*, 54, 105–114.
- Gottlieb, M. (2022). *Assessment in multiple languages: A handbook for school and district leaders*.
- Guerrero, M. (2023). Gauging the adequacy of translanguaging allocation policy in two-way immersion programs in the U.S. *Journal of Latinos and Education*, 22(4), 1427–1441. <https://doi.org/10.1080/15348431.2021.1971086>
- Guerrero, M. D., & Guerrero, M. C. (2008). El (sub)desarrollo del español académico entre los maestros bilingües: ¿Una cuestión de poder? *Journal of Latinos and Education*, 8(1), 55–66. <https://doi.org/10.1080/15348430802466795>

- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 245–259.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263100011980>
- Harley, B., & King, M. L. (1989). Verb lexis in the written compositions of young L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(4), 415–439.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263100008421>
- Hart, D., Lapkin, S., & Swain, M. (1988). *Early and middle immersion programmes: Linguistic outcomes and social character*. The Metropolitan Toronto School Board.
- Howard, E., & López-Velásquez, A. M. (2019). The challenges of recruiting and retaining dual language teachers. In D. E. DeMatthews & E. Izquierdo (Eds.), *Dual Language Education: Teaching and Leading in Two Languages* (Vol. 18, pp. 195–207). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-10831-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-10831-1_13)
- Howard, E. R. (2003). *Biliteracy development in two-way immersion education programs: A multilevel analysis of the effects of native language and home language use on the development of narrative writing ability in English and Spanish* [Unpublished doctoral dissertation]. Harvard University.
- 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*. Center for Applied Linguistics. <https://www.dlenm.org/wp-content/uploads/2019/11/Guiding-Principles-for-Dual-Language-Education-3rd-edition.pdf>
- Hurd, M. (1993). Minority language children and French immersion: Additive multilingualism or subtractive semi-lingualism. *The Canadian Modern Language Review*, 49(3), 514–525.
- Ibarra Johnson, S., García, O., & Seltzer, K. (2019). Biliteracy and translanguaging in dual-language bilingual education. In D. E. DeMatthews & E. Izquierdo (Eds.), *Dual Language Education: Teaching and Leading in Two Languages* (pp. 119–132). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-10831-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-10831-1_8)
- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., Sutton, A., Chen, X., Oracheski, J., Pagan, S., Squires, B., Burchell, D., & Sorenson Duncan, T. (2021). Access and outcomes of children with special education needs in Early French Immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 193–222.  
<https://doi.org/10.1075/jicb.20012.kay>
- Kennedy, B., & Medina, J. (2017). *CAL practitioner brief: Dual-language education: Answers to questions from the field*. Center for Applied Linguistics.  
<https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/CAL-Practitioner-Brief-Dual-Language-Education-Sept2017.pdf>
- Kohne, L. E. (2006). *Two-way language immersion students: How do they fare in middle and high school?* [Unpublished doctoral dissertation].

- Lambert, W. E. (1977). Effects of bilingualism on the individual: Cognitive and socio-cultural consequences. In P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications* (pp. 15–28). Academic Press.
- Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (1991). Early and middle immersion programs: French language outcomes. *The Canadian Modern Language Review*, *48*(1), 11–40.
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, *29*(1), 41–59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- Lindholm-Leary, K., & Borsato, G. (2005). Hispanic high schoolers and mathematics: Follow-up of students who had participated in two-way bilingual elementary programs. *Bilingual Research Journal*, *29*(3), 641–652. <https://doi.org/10.1080/15235882.2005.10162856>
- Lindholm-Leary, K., & 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. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.611596>
- Lyster, R., Quiroga, J., & Ballinger, S. (2013). The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, *1*(2), 169–197. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.2.02lys>
- Marcus, M. S. (2022). Perceptions of access to dual language education programs: The complexities of equity. *International Multilingual Research Journal*, *16*(1), 78–92. <https://doi.org/10.1080/19313152.2021.1963510>
- Marian, V., Shook, A., & Schroeder, S. R. (2013). Bilingual two-way immersion programs benefit academic achievement. *Bilingual Research Journal*, *36*(2), 167–186. <https://doi.org/10.1080/15235882.2013.818075>
- Martínez-Álvarez, P. (2023). *Teaching emergent bilingual students with dis/abilities: Humanizing pedagogies to engage learners and eliminate labels*. Teachers College Press.
- Menken, K., & Antunez, B. (2001). *An overview of the preparation and certification of teachers working with limited English proficient (LEP) students*. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Merino, B. J. (1983). Language loss in bilingual Chicano children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *4*(3), 277–294. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(83\)90023-0](https://doi.org/10.1016/0193-3973(83)90023-0)
- Molina, B. S. (2020). *The impact of the language allocation plan on student outcomes in two-way dual language immersion programs* [Doctoral dissertation]. Seton Hall University.
- Montrul, S., & Perpiñán, S. (2011). Assessing differences and similarities between instructed heritage language learners and L2 learners in their knowledge of

- Spanish tense-aspect and mood (TAM) morphology. *Heritage Language Journal*, 8(1), 90–133. <https://doi.org/10.46538/hlj.8.1.5>
- Montrul, S., & Potowski, K. (2007). Command of gender agreement in school-age Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 301–328. <https://doi.org/10.1177/13670069070110030301>
- Myers, M. L. (2009). *Achievement of children identified with special needs in two-way Spanish immersion programs*. [Doctoral dissertation]. The George Washington University.
- Nicholls, K. (2022). *Fulfilling the promise of biliteracy: Creating a successful and sustainable secondary dual language program*. Velázquez Press.
- Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 1–25. <https://doi.org/10.1017/S0272263100014662>
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Arco/Libros.
- Potowski, K. (2007a). Characteristics of the Spanish grammar and sociolinguistic proficiency of dual immersion graduates. *Spanish in Context*, 4(2), 187–216. <https://doi.org/10.1075/sic.4.2.04pot>
- Potowski, K. (2007b). *Language and identity in a dual immersion school*. Multilingual Matters Limited.
- Putnam, M. T., & Sánchez, L. (2013). What's so incomplete about incomplete acquisition?: A prolegomenon to modeling heritage language grammars. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(4), 478–508. <https://doi.org/10.1075/lab.3.4.04put>
- Sánchez López, C., Young, T., Genesee, F., & Hilliard, J. F. (2022). *Welcoming bilingual learners with disabilities into dual language programs: Research-informed implications for inclusive programs and practice*. Center for Applied Linguistics. <https://www.cal.org/publications/welcoming-bilingual-learners-with-disabilities-into-dual-language-programs/>
- Sánchez, M. T. (Maite), García, O., & Solorza, C. (2018). Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal*, 41(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1405098>
- Serafini, E. J., Rozell, N., & Winsler, A. (2020). Academic and English language outcomes for DLLs as a function of school bilingual education model: The role of two-way immersion and home language support. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1707477>
- Silva-Corvalán, C. (2014). *Bilingual language acquisition: Spanish and English in the first six years*. Cambridge University Press.

- Snow, M. A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23(2), 201. <https://doi.org/10.2307/3587333>
- Soltero-González, L., & Butvilofsky, S. (2017). La enseñanza de la bilingüedad en programas de doble inmersión. In M. Guerrero, M. C. Guerrero, L. Soltero-González, & K. Escamilla (Eds.), *Abriendo brecha: Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión* (pp. 179–200). Fuente Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1991). Heritage language children in an English-French bilingual program. *The Canadian Modern Language Review*, 47(4), 635–641. <https://doi.org/10.3138/cmlr.47.4.635>
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Vox*, 15(4), 111–121.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity, and Excellence (CREDE). <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>
- Turnbull, M., Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (n.d.). Time on task and immersion graduates' French proficiency. In S. Lapkin (Ed.), *French second language education in Canada: Empirical studies*. University of Toronto Press.
- Umansky, I. M., & 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. <https://doi.org/10.3102/0002831214545110>
- Urow, C., & Beeman, K. (2013). *Teaching for biliteracy: Strengthening bridges between languages*. Caslon Publishing.
- Valdés, G. (1997). Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language-minority students. *Harvard Educational Review*, 67(3), 391–429.
- Valdez, V. E., Freire, J. A., & Delavan, M. G. (2016). The gentrification of dual language education. *The Urban Review*, 48(4), 601–627. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0370-0>
- Xu, X., Padilla, A. M., & Silva, D. M. (2015). Learner performance in Mandarin immersion and high school world language programs: A comparison. *Foreign Language Annals*, 48(1), 26–38. <https://doi.org/10.1111/flan.12123>