

2023

¿Adónde ir? Los efectos perpetuos de la formación "inexistente" para maestros de inmersión lingüística

Cody J. Boozell
University of Northern Iowa

Let us know how access to this document benefits you

Copyright ©2023 Cody J. Boozell

Follow this and additional works at: <https://scholarworks.uni.edu/grp>

Recommended Citation

Boozell, Cody J., "¿Adónde ir? Los efectos perpetuos de la formación "inexistente" para maestros de inmersión lingüística" (2023). *Graduate Research Papers*. 4009.

<https://scholarworks.uni.edu/grp/4009>

This Open Access Graduate Research Paper is brought to you for free and open access by the Student Work at UNI ScholarWorks. It has been accepted for inclusion in Graduate Research Papers by an authorized administrator of UNI ScholarWorks. For more information, please contact scholarworks@uni.edu.

Offensive Materials Statement: Materials located in UNI ScholarWorks come from a broad range of sources and time periods. Some of these materials may contain offensive stereotypes, ideas, visuals, or language.

¿Adónde ir? Los efectos perpetuos de la formación "inexistente" para maestros de inmersión lingüística

Abstract

La inmersión lingüística ha sido un fenómeno emergente en muchos contextos en todo el mundo, y las complejidades que rodean este campo no se van tan pronto. Este área docente puede ser una tarea desafiante para muchos profesionales, especialmente cuando participan en formación asimilativa con educadores convencionales. Por eso, los profesores de inmersión lingüística se preguntan adónde deben ir para encontrar los enfoques para la enseñanza bilingüe. Con esto dicho, la visibilidad de los programas de inmersión lingüística ha aumentado sustancialmente en la última década, exponiendo a los estudiantes, profesores y padres a un enfoque diferente para el aprendizaje (Figura 1) (Baldwin, 2021). La inmersión lingüística, también conocida como inmersión dual o educación bilingüe, tiene el objetivo de integrar el aprendizaje bilingüe en un entorno escolar típico, navegando entre la lengua dominante y una lengua minoritaria (Palmer et al., 2016).

**¿Adónde ir? Los efectos perpetuos de la formación "inexistente" para maestros de
inmersión lingüística**

Cody J. Boozell

Department of Language and Literatures, University of Northern Iowa

MA Research Paper

First Reader: Dr. Carmen Durham

Second Reader: Dr. Elise DuBord

September 22, 2023

1. Introducción

La inmersión lingüística ha sido un fenómeno emergente en muchos contextos en todo el mundo, y las complejidades que rodean este campo no se van tan pronto. Este área docente puede ser una tarea desafiante para muchos profesionales, especialmente cuando participan en formación asimilativa con educadores convencionales. Por eso, los profesores de inmersión lingüística se preguntan adónde deben ir para encontrar los enfoques para la enseñanza bilingüe. Con esto dicho, la visibilidad de los programas de inmersión lingüística ha aumentado sustancialmente en la última década, exponiendo a los estudiantes, profesores y padres a un enfoque diferente para el aprendizaje (Figura 1) (Baldwin, 2021). La inmersión lingüística, también conocida como inmersión dual o educación bilingüe, tiene el objetivo de integrar el aprendizaje bilingüe en un entorno escolar típico, navegando entre la lengua dominante y una lengua minoritaria (Palmer et al., 2016).

En los programas, los profesores facilitan ciertas clases en la lengua dominante, mientras que otras se enseñan en la lengua minoritaria. Los beneficios de estos programas se observan en muchos niveles, que van desde el aumento del rendimiento académico, la conciencia multicultural y los niveles de competencia lingüística en múltiples áreas (Collier y Thomas, 2017). A pesar de la vasta expansión del aprendizaje bilingüe, muchos distritos escolares, estados y organizaciones no están en camino de satisfacer las necesidades profesionales de los educadores. Más bien, muchos profesores se quedan a valerse por sí mismos, encontrando sus propias maneras de navegar esta compleja tarea de facilitar el aprendizaje bilingüe ya bastante difícil (Baldwin, 2021).

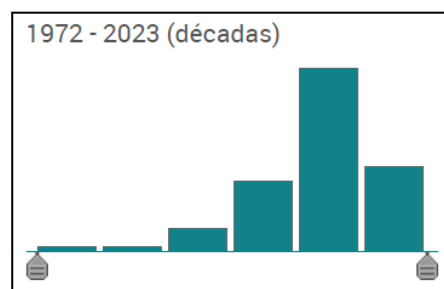
Este proyecto de investigación explora la creciente necesidad de apoyar a los profesores de inmersión en sus roles actuales, ayudándoles a sentirse más cómodos, seguros y preparados para enseñar en dos lenguas. Uno de los principales aspectos investigados en este estudio es la formación que reciben los profesores, tanto antes como durante sus puestos

actuales. Abrumadoramente, investigaciones previas han sugerido que las oportunidades de desarrollo profesional, o formación, son imprescindibles para los profesores convencionales, por lo que el caso no debería ser diferente para los profesores de inmersión (Ketty et al., 2022; Breeze & Legarre, 2021; Bryfonski, 2019; Custodio-Espinar, 2019; Alcaraz-Mármol, 2018; Palmer et al., 2016).

Al unir los hallazgos de este estudio y estudios previos, los resultados concluyen que los profesores de inmersión están constantemente desatendidos en sus puestos actuales debido a la falta de formación disponible, tanto antes como en el servicio. Como resultado, los profesores de inmersión están experimentando altos niveles de estrés, ansiedad y síndrome de desgaste profesional, lo que los coloca en desventaja para cumplir con las únicas demandas y a veces poco realistas que se esperan de ellos.

Figura 1

Está disponible para la búsqueda "educación de inmersión lingüística" en Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA); Los datos se agrupan en décadas



Nota. La investigación sobre la educación de inmersión lingüística ha aumentado notablemente en las últimas décadas en correlación con la creciente demanda de aprendizaje bilingüe. En esta década, 2020-2030, la investigación está en camino de superar la década anterior. Con más investigación vienen más recursos e información para ayudar en los recursos del programa de inmersión, la preparación y el éxito.

Nota: Reprinted from Linguistics and Language Behavior Abstracts, 2023.

2. Reseña de la literatura

2.1. Tendencias de la inmersión lingüística en Estados Unidos

En los últimos años, la educación de inmersión lingüística ha captado mucha atención en diferentes áreas de los Estados Unidos, ayudando a normalizar los valores bilingües en una sociedad cada vez más multilingüe (Palmer et al., 2016). Comúnmente encontrados en áreas con alta diversidad, los programas de inmersión lingüística se establecen para adaptarse mejor a las necesidades de sus comunidades, generalmente representando las lenguas comunes en esa área (Baldwin, 2021). Sin embargo, todavía existe controversia alrededor de este modelo de educación, ya que algunas personas lo ven como una amenaza para los valores y lenguas dominantes (Pons Seguí, 2019). Por ejemplo, hay profesores, administradores e incluso estudiantes que piensan el inglés debe ser la prioridad (Caldas et al., 2019) mientras que hay miembros comunitarios que no creen en la idea de enseñar en una lengua minoritaria (Baker, 2007).

A pesar de los arrolladores beneficios de la inmersión lingüística, tanto los educadores como los administradores se quedan descuidados debido a la falta de recursos, apoyo y un clima político controvertido (Caldas et al., 2019). Este clima actual en la educación crea un escenario precario para la educación de inmersión lingüística, ya que las políticas y los requisitos exigidos por el estado no son consistentes y aún no se han definido en muchos casos (Palmer et al., 2016). Esto se ha visto claramente en muchos estudios previos (Barko-Alva, 2022; Collier y Thomas, 2017; Palmer et al., 2016; Vergheze, 2004), donde muchos programas, y específicamente los profesores, se quedan preguntando "¿A dónde ir?" en cuanto a los enfoques para la enseñanza bilingüe.

Las decisiones importantes que rodean la educación de inmersión están fuertemente influenciadas por múltiples partes, con la mayor influencia proveniente de los niveles locales y federales. Según muchos estudios (Baldwin, 2021; Breeze & Legarre, 2021; Bryfonski,

2019; Kvietok, 2018; Palmer et al., 2016), estos procesos para tomar decisiones culturalmente y pedagógicamente sensibles no son equitativos porque cada comunidad tiene diferentes valores lingüísticos y culturales. Esta inequidad deja a los profesores, administradores e incluso estudiantes descuidados, encontrándose buscando recursos intangibles e inexistentes solo para llenar los requisitos básicos de sus trabajos ya complejos (Kvietok, 2018).

Desde la falta de recursos curriculares (Pons Seguí, 2019) hasta una arrolladora falta de recursos humanos (Lozano-Martínez, 2017), e incluso un malentendido general y un estereotipo de la educación de inmersión (Banfi et al., 2015), los profesores todavía se quedan reflexionando sobre la pregunta de ¿a dónde ir?. Además de los desafíos mencionados anteriormente, la investigación también ha demostrado que algunos programas de inmersión no proporcionan materiales de instrucción apropiados y específicos (Palmer et al., 2016), mientras que otros simplemente no tienen recursos específicos de inmersión con los que comenzar (Pons Seguí, 2019). Al igual que cualquier otra trayectoria profesional en el mundo laboral, los recursos pueden desempeñar un papel fundamental en la capacidad de llevar a cabo con éxito las responsabilidades básicas de su trabajo (Baker, 2007).

2.2. Tendencias de la formación docente en la inmersión lingüística

Además de los desafíos mencionados en la educación de inmersión lingüística, las investigaciones anteriores también encuentran que la formación es otra limitación significativa en la preparación de los profesores de inmersión (Ketty et al., 2022; Baldwin, 2021; Custodio-Espinar, 2019; Lozano-Martínez, 2017; Palmer et al., 2016). Como era de esperar, existe una necesidad sustancial de formación en cualquier modelo educativo, sin embargo, la formación específica para profesores de inmersión es casi inexistente en muchas zonas geográficas (Barko-Alva, 2022; Baldwin, 2021; Caldas et al., 2019; Verghese, 2004). La falta de formación docente en la educación de inmersión lingüística puede estar

directamente relacionada con la falta de preparación docente y el aumento de los sentimientos de estrés, ansiedad e incertidumbre (Banfi et al., 2015).

Además, esta falta, o ausencia, de formación docente es uno de los mayores desafíos a los que se enfrenta esta área creciente de la educación, dejando a los profesores abandonados, incluso antes de comenzar a enseñar (Baldwin, 2021; Custodio-Espinar, 2019; Lozano-Martínez, 2017; Palmer et al., 2016). Un punto en común es el hecho de que la falta de formación puede conducir a un éxito limitado del programa (Pons Seguí, 2019), que puede incluir una estructura limitada del programa (Baldwin, 2021), limitados recursos curriculares o sea una falta de conocimiento pedagógico relacionado a la enseñanza de inmersión (Banfi et al., 2015). Mejor dicho por Baker (2007),

Un problema de la inmersión dual es que hay pocas oportunidades de formación docente que de verdad preparan a los maestros para el aprendizaje bilingüe. Se pueden ver muy claro los impactos de la preparación limitada y los efectos negativos que tienen en el éxito no solo de nuestros profesionales maestros, sino también el programa en general. (p. 203, traducción del autor)

Al observar los componentes fácticos de la realidad actual de la formación docente, podemos ver brechas sustanciales entre lo que nuestros profesores necesitan y lo que están recibiendo. Cualquier educador tiene un valor crítico en la educación, ya que son factores pivotantes que ayudan a las escuelas a mantenerse a flote. Específicamente para los programas de inmersión lingüística, los profesores son componentes claves del éxito del programa, y su formación debería importar tanto como su enseñanza real (Banfi et al., 2015).

La investigación respalda la ideología de que la formación es la base de cualquier tipo de educación (Alcaraz-Mármol, 2018), por lo que es necesario tomar medidas para apoyar esta teoría (Kvietok, 2018). Dada la realidad actual de la formación en la educación de

inmersión, Breeze y Legarre (2021) indican que esta ausencia provoca emociones negativas por parte de los profesores, llevándolos a cuestionar su identidad profesional.

Si un profesor alguna vez tiene que dudar su identidad profesional, le quita su capacidad, o al menos alguna capacidad, para cumplir con sus responsabilidades laborales, dejando dudas e incertidumbre en el fondo de la mente (Banfi et al., 2015). Los resultados que apoyan los hallazgos de Banfi y sus coautores (2015) sugieren que los profesores, específicamente los profesores de inmersión, requieren una necesidad considerable de formación pedagógica específica para el aprendizaje bilingüe (Pons Seguí, 2019). Sin embargo, las tendencias actuales sugieren que está sucediendo lo contrario (Palmer et al., 2016).

La solución a este problema profundo y difícil no tiene una respuesta clara, sino bastante compleja. En general, hay una falta de muchos recursos que están causando que esto suceda. Entre otros constituyentes, algunos de los problemas más comunes incluyen el financiamiento (Pons Seguí, 2019), la oferta de programas universitarios (Barki-Alva, 2022), los recursos humanos (Breeze & Legarre, 2021) e incluso el conocimiento limitado de los administradores específico a la educación de inmersión lingüística y sus implicaciones pedagógicas (Baldwin, 2021). Debido a estas razones, las condiciones actuales para los profesores de inmersión no son favorables, de ninguna manera, ya que no están recibiendo un apoyo fundamental.

Ya sea que estos problemas sean específicos de un programa o sistemáticos, deben examinarse profundamente para encontrar una solución adecuada y accesible (Barki-Alvi, 2022). Si no se toman medidas con prontitud, podría haber un punto de no retorno, lo que no es recomendado en ningún caso (Banfi et al., 2015). A pesar de todas las investigaciones actuales sobre los retos que enfrentan los profesores de inmersión lingüística, todavía se

necesitan más datos sobre la formación docente que reciben los profesores en los programas bilingües.

2.3. Administración en contextos de inmersión lingüística

Como se mencionó anteriormente, el conocimiento del administrador y la conciencia pedagógica en la educación de inmersión pueden ser un déficit importante, ya que no tienen las herramientas para apoyar a los profesores (Baldwin, 2021). Es decir, en muchos casos, los administradores no están equipados con el conocimiento necesario para conceptualizar las únicas demandas de la educación de inmersión lingüística. El estudio reciente de Baldwin (2021) encuentra unos problemas subyacentes con la administración de programas de inmersión, sin embargo, algunos de los temas más comunes indican que los administradores: 1) no tienen la formación necesaria para el aprendizaje bilingüe; 2) no hablan una lengua aparte del la dominante (Figura 2); y 3) no conceptualizan qué componentes son necesarios.

En muchos casos, los administradores son contratados en escuelas de inmersión lingüística con solo una licencia de administrador general y sin formación específica para el aprendizaje bilingüe (Baldwin, 2021). Especialmente si los administradores no son multilingües, esto puede plantear una división entre los profesores, estudiantes, padres e incluso asociaciones comunitarias. Visto consistentemente en muchos programas, los administradores carecen de conocimientos lingüísticos para poder facilitar, o sea guiar, la enseñanza bilingüe (Figura 2).

Como resultado, las oportunidades de formación docente se dirigen constantemente en la lengua dominante, lo que no valora ni normaliza el uso de la lengua minoritaria en ámbitos profesionales y académicos (Baldwin, 2021). A pesar de las limitaciones mencionadas anteriormente en cuanto a la administración, no se les puede atribuir toda la culpa, sino más bien, a factores externos. Por ejemplo, muchos estados no requieren que los administradores de inmersión tengan experiencia con el aprendizaje bilingüe o un título

relacionado al campo. Entonces, por esta razón, no comprenden completamente las necesidades únicas requeridas en este tipo de educación no tradicional. Aparte de la reveladora investigación de Baldwin (2021), existen pocos estudios sobre la administración en entornos bilingües. Por lo tanto, se necesita más investigación en esta importante área para mejorar las experiencias de los profesores en los programas de inmersión lingüística.

Figura 2.

Administración escolar en programas de inmersión lingüística y sus competencias del lenguaje

TABLE 1 Project participants

School	Principal	Assistant principal	Teacher 1	Teacher 2	Parent 1	Parent 2
Cherry (DLI and Traditional strands)	Betsy: Bilingual, native English speaker	Bill: Not bilingual	Charlotte: Bilingual, native English speaker	Gina: Not bilingual	Virginia: Bilingual, native Spanish speaker	Lynn: Bilingual, native English speaker
Apple (Whole school DLI)	Sarah: Not bilingual, some knowledge of Spanish	Vicki: Bilingual, native English Speaker	Anna: Bilingual, native English speaker	Lea: Bilingual, native English speaker	Judy: Not bilingual	Jean: Not Bilingual
Orange (Whole school DLI)	Ashley: Bilingual, native English speaker	Lou: Not bilingual, limited knowledge of Spanish	April: Not bilingual	Alex: Bilingual, native English speaker	Lisa: Not bilingual	Cecilia: Bilingual, native Spanish speaker

Abbreviation: DLI, dual language immersion.

Nota. Como se observa en la tabla referenciada, ninguno de los administradores mencionados son hablantes nativos de español, e incluso en algunos casos, no son bilingües para nada.

Este estudio incluye tres escuelas de inmersión lingüística de español, con enseñanza bilingüe siguiendo un modelo de “co-teaching”. Es decir, un profesor de habla hispana y un profesor de habla inglesa colaboran durante el día escolar para proporcionar aprendizaje bilingüe.

Desde una perspectiva estadística, de los seis administradores incluidos (directores y subdirectores), solo tres son bilingües, lo que equivale al cincuenta por ciento. Especialmente en la estructura en la que toda la escuela sigue el modelo de inmersión, esta falta de conciencia lingüística puede resultar perjudicial. Los profesores navegan principalmente entre dos lenguas, por lo que los administradores deberían hacer lo mismo.

Nota: Reprinted from “Effective leadership practices in language immersion programs,” by L. Baldwin, 2021, *Foreign Language Annals*, 54(4), p. 1131.

3. Métodos de investigación

3.1. Participantes

Se realizó una búsqueda para crear una lista de programas de inmersión lingüística en el Medio Oeste. La mayoría de la información se encontró en línea, pero también se utilizaron algunas conexiones personales. De la lista recopilada, incluí a ocho participantes porque trabajaron en una variedad de distritos, demostrando diversos puntos de vista sobre la educación bilingüe (Tabla 1). Este grupo incluyó profesoras de inmersión lingüística, administradoras, directoras de programas y una directora regional (Tabla 1). En entrevistas individuales, las participantes contestaron preguntas relacionadas específicamente con la formación docente en la educación de inmersión lingüística y sus percepciones sobre estas experiencias. (Nota. Más abajo se encuentra esta información en la sección de metodología.)

Como se mencionó anteriormente, todas las participantes son parte de la educación de inmersión en el Medio Oeste, todas las cuales formaron parte de distritos escolares urbanos más grandes. Cada una de las escuelas se encontró en diferentes etapas de sus programas de inmersión, lo que fue útil para recopilar una mayor variedad de datos. De esta manera, fue más fácil identificar estructuras útiles en la formación docente.

Antes de ponerse en contacto con las profesoras individuales o escuelas, se obtuvo el consentimiento del administrador, otorgando permiso a los miembros de su personal para participar en el estudio. Al recibir este consentimiento, se conectó con profesoras, administradoras y directoras individualmente con una invitación para participar en el estudio. Todas mis participantes se identificaron a sí mismas como personal con un papel en la educación de inmersión lingüística, ya fueran profesoras, administradoras o directoras.

Tabla 1*Participantes*

Seudónimo y lengua dominante	Lengua	Su puesto	Información sobre su programa
Pilar (español)	Nativa hablante de español; inglés como segunda lengua	Directora de la escuela	50/50 bilingüe entre español e inglés
Angelica (español)	Nativa hablante de español; inglés como segunda lengua	Directora de la escuela	50/50 bilingüe entre español e inglés
Michelle (inglés)	Nativa hablante de inglés; español como segunda lengua	Directora del programa de inmersión lingüística	50/50 bilingüe entre español e inglés
Sara (inglés)	Nativa hablante de bosnio; inglés como segunda lengua	Directora del programa de inmersión lingüística	90/10 bilingüe entre español e inglés en las etapas anteriores (K-1), y 50/50 bilingüe entre las etapas posteriores (3-5)

Jordan (inglés)	Nativa hablante de inglés; español como segunda lengua	Directora regional para el aprendizaje bilingüe	50/50 bilingüe entre español e inglés
Leslie (inglés)	Nativa hablante de inglés; español como segunda lengua	Profesora de inmersión lingüística	50/50 bilingüe entre español e inglés
Mikayla (inglés)	Nativa hablante de inglés; español como segunda lengua	Profesora de inmersión lingüística	90/10 bilingüe entre español e inglés en las etapas anteriores (K-1), y 50/50 bilingüe entre las etapas posteriores (3-5)
Isabel (español)	Nativa hablante de español; inglés como segunda lengua	Profesora de inmersión lingüística	50/50 bilingüe entre español e inglés

3.2. Contexto social

Para el propósito de este estudio, se recolectaron datos en una variedad de escuelas primarias del Medio Oeste, todas con programas de inmersión lingüística. Aunque los programas tuvieron sus diferencias únicas, muchos puntos en común se vieron en los distritos escolares y sus programas. Todas las escuelas participantes eran parte de distritos escolares urbanos más grandes, lo que representaron una amplia gama de diferencias lingüísticas y culturales. Esta diversidad se reflejó claramente en su comunidad, personal y cuerpo

estudiantil. El número de estudiantes por escuela variaba, sin embargo, algunas de las poblaciones estudiantiles comúnmente representadas eran afroamericanos, hispanos y blancos.

Dependiendo de la escuela y su demografía específica, cada una de las poblaciones mencionadas anteriormente comprendía aproximadamente un tercio de toda la población estudiantil. En términos generales, cada escuela participante albergaba los grados PK-5, con solo una excepción en los datos recopilados. Entre otros puntos importantes, todas las participantes estaban de acuerdo en que la participación de la comunidad y los padres son dos elementos básicos de su éxito en su programa de inmersión. Sin este apoyo, los programas serían menos sostenibles y ofrecerían menos oportunidades para los estudiantes.

Además, un componente interesante de este estudio es que todas las escuelas participantes se encontraban en diferentes etapas en sus programas de inmersión. Es decir, algunos programas se implementaron en los últimos cinco años, mientras que otros se han mantenido durante los últimos veinte. Esto ayuda a proporcionar datos perspicaces que sugieren algunos de los factores fundamentales en la implementación y sostenibilidad de los programas de inmersión lingüística en el Medio Oeste. Todos los programas incluidos en este estudio alternaban entre inmersión en español e inglés, ofreciendo típicamente una división equilibrada entre las dos lenguas.

Con aproximadamente veinticinco estudiantes por clase, alrededor de la mitad de la población de la clase estaba compuesta por hablantes nativos de español, mientras que la otra parte era hablantes no nativos. Sin embargo, estos porcentajes pueden fluctuar dependiendo de la movilidad de los estudiantes que se matriculan y salen del programa (Mikayla; Michelle; Leslie). Con este equilibrio de trasfondos lingüísticos, se crea un entorno de aprendizaje unificado, que ayuda a los estudiantes a aprovechar el rico conocimiento lingüístico de cada uno (Pilar; Michelle; Leslie).

Dependiendo del programa y sus necesidades actuales, el número de profesores varió según el distrito. El programa más pequeño albergaba a cuatro profesores de inmersión (Sara), mientras que el programa más grande albergaba a unos dieciséis (Angelica). Un tema común visto entre todos los programas fue la esperanza de expandir su programa de inmersión a otras áreas del edificio, o mejor aún, a toda la escuela. Basado en los datos recopilados, alrededor del cuarenta por ciento de las participantes de inmersión eran hablantes nativas de español, mientras que el otro sesenta por ciento eran hablantes nativas de inglés, o en un caso, bosnio.

Independientemente de su lengua materna, todas las profesoras eran capaces de comunicarse de manera efectiva mientras navegaban entre las dos lenguas. Una parte clave de la información es que todas las profesoras tuvieron un título general de educación primaria junto con un título de español. Es decir, ningún profesor mencionado en este estudio tuvo un título específico para la educación de inmersión lingüística (Mikayla; Pilar; Michelle; Leslie).

Como se mencionó anteriormente, una división igual entre lenguas (español e inglés) se representaba típicamente en los programas de inmersión lingüística incluidos. Sin embargo, había un programa con un enfoque diferente que vale la pena señalar. Este programa específico ponía un mayor énfasis en el español durante las primeras etapas del programa. Para cuantificar esta descripción, el español se utilizaba aproximadamente el noventa por ciento del tiempo durante las etapas iniciales del programa, como el kindergarten hasta el primer grado (Mikayla; Sara; Entrevista).

Sin embargo, a medida que los estudiantes avanzan a etapas posteriores del programa, el equilibrio entre inglés y español se convierte en una división más igualitaria. En todos los programas mencionados, el currículo tradicional obligatorio por el estado se enseña, simplemente a través de dos lenguas. Es decir, a los estudiantes se les enseñan ciertas

materias, como matemáticas y estudios sociales, en español, mientras que otras materias, como la ciencia o el lenguaje, se imparten en inglés.

3.3. Procedimientos

Hasta este punto, he realizado siete entrevistas entre los años 2022-23. En las entrevistas, todas las participantes tuvieron al menos cinco años de experiencia en la educación de inmersión lingüística, mientras que una participante tuvo unos asombrosos veinticuatro años. Por esta razón, todas las partes contribuyeron con información perspicaz basada en sus experiencias personales con las preguntas de la entrevista presentadas. Se utilizaron entrevistas cualitativas para recopilar datos, donde se pidió a las participantes que contestaran una serie de preguntas relacionadas con el tema del estudio. Se eligió un lugar de reunión según sus preferencias, lo que incluyó una reunión virtual de Zoom o una reunión presencial. A las individuos seleccionadas se les asignó un seudónimo para mantener el anonimato durante todo el curso de este estudio, lo que ayudó a mitigar las posibilidades de revelar la identidad.

Estas dichas entrevistas duraron entre cuarenta y cinco minutos hasta una hora, dependiendo de las respuestas y, más específicamente, de la profundidad de las respuestas. Con el consentimiento previo, las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas para ayudar a mantener y preservar la precisión. Después de las entrevistas, las grabaciones fueron transcritas para que las voces de las participantes fueran representadas con precisión.

3.4. Instrumentos

Las preguntas de investigación se crearon para examinar la variedad de formación que han recibido las profesoras de inmersión lingüística, o administradoras, incluso las oportunidades previas al servicio y en el servicio. Estas preguntas se enviaron a las participantes al menos veinticuatro horas antes de la entrevista, dándoles la oportunidad de obtener una vista previa de la información. Las dichas preguntas estaban disponibles tanto en

español como en inglés, y las participantes tuvieron la opción de indicar cuál lengua preferían utilizar. Algunas de las preguntas eran cerradas, (“Por favor, dígame su nombre, posición y años de experiencia en su programa de inmersión lingüística actual. ¿Usted ha trabajado en otros programas bilingües u otras escuelas? ”, “Cuéntame un poco sobre su programa de inmersión lingüística. ¿Cuándo comenzó su programa? ¿Cuántos estudiantes están matriculados? ¿Qué idiomas se utilizan? ¿Qué grados participan?”).

Por otro lado, otras preguntas eran abiertas, y las participantes las elaboraban en consecuencia (“¿Hay alguna manera en que usted consideraría cambiar/alterar su actual formación docente? ¿Cómo? ¿Qué producirían idealmente estos cambios?”, “¿Qué busca usted en el desarrollo profesional "efectivo" para educadores bilingües? ¿Qué partes están involucradas y cómo contribuyen?”). También se incluyeron varias preguntas basadas en opiniones para dar a las participantes la oportunidad de compartir abiertamente sus experiencias pasadas y perspectivas sobre la formación docente (“En su opinión, ¿cuál es/debería ser el papel de la formación docente en la inmersión lingüística? ¿Cuál es su propósito y qué impactos debería tener en los profesores y el personal?”). Las preguntas de la entrevista se agruparon en ciertas secciones para ayudar a seguir una estructura.

La primera parte de las preguntas de la entrevista tuvo el objetivo de recopilar información personal, como su nombre, posición, años de experiencia y su papel actual en la educación de inmersión lingüística. La segunda parte de preguntas examinó las experiencias de las participantes en relación con las oportunidades de formación, o desarrollo profesional, que habían recibido como educadoras de inmersión. A continuación, la siguiente parte recopiló información específica sobre la formación previa al servicio y durante el servicio, que varió mucho entre las participantes. La cuarta sección de preguntas identificó las opiniones de lo que constituía un desarrollo profesional efectivo, basado en las propias experiencias y opiniones de las participantes. La quinta y última sección cubrió las

recomendaciones sobre la formación docente actual para las profesoras de inmersión, y qué medidas podrían adoptarse para mejorar la calidad de estos entrenamientos.

4. Presentación de datos

Como se mencionó anteriormente, las entrevistas cualitativas fueron utilizadas para la recolección de datos en este estudio. Los hallazgos presentan perspectivas únicas de experiencias personales relacionadas con la formación en la educación de inmersión lingüística. Los datos existentes sugieren que las oportunidades de formación no son 1) consistentes entre los programas; 2) específicas para el aprendizaje bilingüe; ni 3) relacionadas a las necesidades reales de los educadores.

Si bien todas las participantes fueron figuras respetadas en el campo de la educación de inmersión, todas notaron una falta de formación para ayudar a satisfacer las demandas únicas de sus puestos. La evidente falta de formación específica al campo ha sido ampliamente notada por la investigación (Baldwin, 2021; Palmer et al., 2016; Lozano-Martínez, 2017; Custodio-Espinar, 2019), y se puede ver claramente en los datos de este estudio de investigación. Al dividir las preguntas de investigación en cuatro categorías, unos temas destacados surgieron. Entre otros temas destacados, la falta de formación, el uso de español en la formación y el conocimiento al nivel administrativo fueron temas recurrentes entre las diferentes entrevistas.

4.1. Papel de la formación docente para profesores de inmersión lingüística

Los hallazgos muestran que el desarrollo profesional, también conocido como la formación docente, es un componente clave en cualquier tipo de educación, ya sea un modelo tradicional o no. Michelle indicó que la formación debe ser consistente en cualquier institución educativa, ya que "todos somos profesionales que trabajamos juntos hacia el mismo objetivo" (traducción del autor). En muchos casos, los educadores de inmersión han recibido la misma formación que los profesores convencionales (Jordan), lo que no es

favorable para satisfacer las demandas únicas de la educación bilingüe (Mikayla). Dicho esto, la mayoría de las participantes estaban de acuerdo en que la formación docente de inmersión lingüística debe ser específica al campo, ayudando a los educadores a enseñar de manera efectiva mientras acceden a una amplia gama de enfoques pedagógicos (Mikayla; Isabel; Pilar; Michelle; Leslie). Mejor expresado por Leslie,

Como profesora de inmersión, mi trabajo es bastante diferente de lo que puedes pensar. Simplemente no puedo entrar en entrenamiento general y esperar resultados adecuados, simplemente no funciona así. No solo siento que merezco algo más, sino que, lo que es más importante, siento que nosotros merecemos algo más (traducción del autor).

Otro tema descubierto en las entrevistas fue el papel del desarrollo profesional para ayudar a los educadores de inmersión a evaluar equitativamente a sus estudiantes. Se observó que las profesoras aprenden a evaluar a sus estudiantes durante la formación, que es un componente clave de ser un profesor en general (Angelica). Muchas de las participantes, y especialmente las profesoras (Leslie; Mikayla; Isabel) estaban de acuerdo en que la formación docente debería prepararlas para evaluar a sus estudiantes. Específicamente en el contexto de la educación de inmersión, se debe poner énfasis especial en el proceso de evaluación, ayudando a evaluar a los estudiantes bilingües de manera eficaz (Mikayla). Como indicó Angelica en cuanto a las evaluaciones:

Las tareas, las evaluaciones, o lo que sea, son importantes en cualquier salón de clase. Pero en una clase bilingüe, pueden ser diferentes, por lo tanto, en la manera de preparar y facilitarlas. He incluido varios “workshops” para mis maestros bilingües, y es beneficioso porque el proceso de evaluación es diferente que un programa de educación ‘mainstream.’

Navegar entre dos lenguas puede ser un desafío, pero se vuelve cada vez más difícil en el aula (Jordan). Además de preparar a los profesores en un sentido general, la formación docente también debe tener el objetivo de preparar a los profesores para navegar entre las dos lenguas que se utilizan en el aula (Mikayla). A menudo, el uso de la lengua minoritaria no ha sido un tema en las sesiones de formación (Leslie), sin embargo, es un proceso continuo para mejorar la efectividad de los profesores (Angelica). Se puede ver muy claramente cuando los profesores están preparados para enseñar en programas bilingües y los que no, lo que hace que la preparación bilingüe sea mucho más importante para todos los involucrados (Jordan). Como indicó Isabel,

Soy hablante nativa del español, y por eso, es más fácil usarlo en el salón. Sin embargo, algunos colegas míos no son hablantes nativos, y por eso es más difícil. A pesar de la lengua nativa, todos necesitan entrenamiento en cómo usarlo en la clase, y de verdad, no es un tema muy común en nuestros entrenamientos actuales.

Entonces, esto podría ser un tema revelador, tal como los profesores que 1) enseñan en inglés; y 2) no son hablantes nativos de inglés. De todas formas, no se habló de este tema en las entrevistas, así que no se explora este concepto.

4.2. Experiencias de primera mano con la formación docente

Las participantes explicaron la plétora, o la falta, de formación docente que habían recibido como profesoras de inmersión lingüística. Para crear una visión completa de sus diversas experiencias, las participantes compartieron sus oportunidades de formación docente antes del servicio y durante el servicio. Varias de las participantes no recibieron ninguna formación previa al servicio (Leslie; Mikayla), mientras que otras participantes recibieron una clase, o tal vez, solo tal vez, dos (Isabel; Jordan). Sara indicó que la falta de preparación se puede ver en muchos de nuestros profesores, pero desafortunadamente, no se puede hacer mucho sobre las experiencias que ya han tenido. Como señaló Pilar,

La dura realidad es que nuestros maestros (en la escuela donde trabajo) no tienen educación específica. Bueno, quiero decir educación específica al aprendizaje bilingüe. Así que intento superar estos retos y ofrecer recursos para ayudar a mis maestros con la realidad actual. Es lo que hago.

Desafortunadamente, la situación no mejora mucho para algunos profesores en servicio. Como señaló Mikayla, los profesores de inmersión en su programa asisten a entrenamientos semanales, que se facilitan en inglés con el resto de los profesores “generales”. Se observó que los profesores de inmersión no se sentían valorados ni incluidos en estos entrenamientos, ya que estaban dirigidos a poblaciones generales, y no específicos al aprendizaje bilingüe. Muchas de las otras participantes tuvieron experiencias similares, donde no recibieron ninguna formación previa al servicio, y en este momento están recibiendo muy poca formación relevante en servicio (Leslie; Mikayla; Isabel).

Como se mencionó anteriormente, muchos profesores de inmersión lingüística participan en formaciones convencionales, que no satisfacen las necesidades únicas del campo de aprendizaje bilingüe. Sin embargo, esta es la realidad en la que se encuentran muchos profesores, donde se ven obligados a hablar inglés durante la formación, y solo inglés (Isabel). La falta de inclusión lingüística durante la formación fue un tema destacado entre las profesoras participantes (Leslie; Mikayla; Isabel), y algunas de las administradoras también (Pilar; Angelica). Esto puede ser un obstáculo difícil de superar, especialmente cuando los administradores no son bilingües (Pilar; Mikayla). Entonces, Leslie continuó diciendo:

Mi escuela se enorgullece de nuestro programa de inmersión dual y de la normalización del español. Eso es genial, de verdad, pero no hemos visto ningún uso del español en nuestro desarrollo formativo, ni una sola vez. ¿Cómo se puede aceptar un idioma si nuestros líderes no lo están usando? Es una pregunta justa, de verdad.

Dicho esto, sería bueno ver la inclusión del idioma durante nuestras sesiones de entrenamiento (traducción del autor).

Como se indica en la sección previa, la evaluación de los estudiantes es un área importante de interés para los profesores de inmersión. Con base en los datos recopilados, algunas profesoras han recibido formación para evaluar a sus estudiantes bilingües, pero no es suficiente (Pilar). A pesar de los actuales talleres de evaluación, los profesores de inmersión todavía se sienten desprevenidos (Leslie).

Mikayla declaró lo siguiente: "Sabemos cómo administrar evaluaciones, claro, pero lo que no sabemos es cómo hacerlo bilingüe. ¿Cómo escribimos las evaluaciones? ¿Cómo lo hacemos de manera justa?" (traducción del autor). Las directoras de programa (Michelle; Sara) también indicaron que esto es una limitación en la formación de los profesores de inmersión. Sin embargo, preparar a los profesores en este sentido es un esfuerzo continuo que ha mejorado en los últimos años, pero no en todos los programas de inmersión (Jordan). Ya es bastante desafiante evaluar a los estudiantes en una lengua, y mucho menos hacerlo en una segunda, comentó Leslie.

4.3. ¿Qué hace una estructura efectiva en la formación docente?

El entrenamiento profesional es imperativo para los profesores, tanto tradicionales como no tradicionales, y debe basarse en investigaciones y experiencias vividas previamente (Mikayla). Isabel hizo el comentario que, "Incluimos contenido tradicional en los entrenamientos, pero normalmente está basado en la población general. Quiero que esté basado en nosotros. Los maestros bilingües." Sin estos dos fundamentos integrales, es posible que la formación docente no signifique mucho para nuestros profesores, ya que es probable que los materiales incluidos no sean auténticos (Pilar). Idealmente, la formación para profesores de inmersión lingüística debe ser específica al campo y significativa, ayudando a preparar a nuestros profesionales para el éxito en el aula y más allá (Jordan). Leslie señaló

que la formación generalmente no es perspicaz ni de primera mano, así que no ofrece apoyo significativo, especialmente en el contexto de la educación bilingüe. Isabel continuó diciendo que:

La educación es un campo difícil, pero la educación bilingüe es mucho más complicada. Necesitamos todo el apoyo posible, y realmente no lo tenemos en los entrenamientos. Pues, I mean, están dirigidos a los maestros “mainstream” y no tenemos ninguna oportunidad para decirle al mundo lo que hacemos. Es frustrante.

Cada programa tiene sus diferencias y ámbitos de enseñanza, sin embargo, cada programa necesita características similares, como ofrecer apoyo significativo y específico al campo a nuestros profesores (Michelle). Un posible enfoque para ofrecer formación perspicaz es incorporar experiencias de primera mano, por ejemplo, se puede invitar a otros profesores o administradores de inmersión lingüística a sesiones de formación docente. Angélica continuó diciendo lo siguiente:

Nuestro entrenamiento es más significativo cuando los invitados vienen para compartir sus experiencias. Pues, ahora soy la directora, pero puedo ver muy claro cómo estos invitados proveen un ámbito muy único. He invitado a profesores de inmersión de nivel universitario, maestros de inmersión de otros distritos y algunos otros expertos del campo. Mi personal puede hacer cualquier pregunta que se les ocurra, y eso no es posible durante las oportunidades de entrenamiento general.

Aunque es necesario tener estructuras similares para preparar a los profesores de inmersión, también es importante que cada distrito implemente lo que funcione mejor para su organización (Jordan). No todos los distritos tendrán las mismas necesidades, y por eso, la formación debe ser específica al programa con contenido significativo que mejor se adapte a su organización (Michelle). Sara apoyó este punto diciendo, “Tenemos un distrito bastante único. Hay mucha diversidad, muchos estudiantes y muchos únicos factores. Por eso,

tenemos nuestras propias necesidades, pues, por eso, tenemos recursos especiales también” (traducción del autor). Eso no quiere decir que cada programa tendrá enfoques completamente distintos, solo significa que no debe haber una expectativa general para todos los programas de inmersión, en cuanto a los recursos específicos que existen (Pilar).

Cuando los recursos de formación son específicos para las necesidades del distrito, los profesores son más propensos a tomar acción e implementar estos recursos en sus aulas (Pilar). Mikayla señaló que la formación específica al distrito fue útil, ya que encontró recursos concretos para ayudar a sus necesidades actuales como profesional en el distrito. En sus propias palabras, “Es refrescante tener estructuras que podemos utilizar, de verdad. Hay unas estrategias de formación que no utilizo, para nada, y esto no me ayuda a hacer mi trabajo.” Entonces, es mejor cuando los recursos estén guiados para adaptarse a las necesidades actuales de no solo la escuela, sino también de los estudiantes.

4.4. Recomendaciones para la formación docente

En un esfuerzo continuo por mejorar la formación de la inmersión lingüística, los distritos están tomando medidas mensurables para resolver estos problemas comunes (Jordan). Sin embargo, algunas participantes todavía creen que los pasos actuales no son suficientes para crear una fundación sostenida y efectiva para nuestros profesores de inmersión (Angelica). “Hemos estado en desventaja por años, y los problemas no van a solucionarse de la nada. Va a tomar por lo menos meses y quizás años” (Isabel). Como se mencionó anteriormente, uno de los esfuerzos más comunes es atraer a organizaciones y personas externas para compartir sus experiencias de primera mano durante las sesiones de formación. De esta manera, se pueden recopilar nuevas ideas, innovaciones y estrategias de una fuente externa, brindando información auténtica a los profesores de personas creíbles y bien conocidas (Sara). Sara elaboró en más detalle diciendo que:

He traído a profesionales de otras escuelas bilingües, no solo de Iowa, sino a través del país. De esta manera, tanto los maestros bilingües como maestros tradicionales pueden aprender estrategias para implementar en sus aulas. En muchos casos, las estrategias se pueden transferir a otros contextos de aprendizaje, y por eso, me gusta mucho traer a personas de otras organizaciones (traducción del autor).

Otra recomendación emergente es el reconocimiento de los programas de inmersión lingüística en toda la escuela, es decir, un esfuerzo de reconocimiento al nivel institucional. En algunos casos, el programa de inmersión es solo una parte de la escuela (Mikayla), mientras que en otros casos, el programa de inmersión se compone de toda la escuela (Angelica). A menudo, parece haber una aparente desconexión entre los programas de inmersión y el resto de las clases convencionales, es decir, en términos de estudiantes y profesores.

Ha habido casos en los que los estudiantes convencionales ven a los estudiantes de inmersión como diferentes, o sea “extranjeros” (Leslie, traducción del autor). En otros casos, los profesores convencionales no conceptualizan el trabajo que hace el personal de inmersión (Sara). Un mayor reconocimiento y normalización del aprendizaje por inmersión ayudaría a crear una visión de equipo, donde todas las personas reconozcan y apoyen el importante trabajo de los programas de inmersión (Isabel). Entonces, Mikayla señaló lo siguiente:

Puede ser desalentador cuando nuestro programa de inmersión es visto como un caso atípico. Ha habido maestros que me miran de manera diferente porque soy una maestra de inmersión, lo que signifique esto. En algunos casos, los estudiantes son vistos como diferentes, lo cual no es nuestro objetivo (traducción del autor).

Una de las formas más fáciles de normalizar el aprendizaje bilingüe es el reconocimiento no solo a nivel escolar, sino también a nivel de distrito (Jordan). Por ejemplo, si los administradores permiten que los profesores de inmersión compartan sus experiencias

en la formación docente, esto aporta un cierto valor y reconocimiento al programa y al importante trabajo que pasa (Sara). Entonces, otra forma de reconocer y valorar la educación de inmersión lingüística es permitir que las sesiones de formación docente se lleven a cabo en español. Dado que todos los programas en este estudio alternaron entre inglés y español, las participantes dijeron que la lengua minoritaria, el español, sería importante incorporar en las sesiones de formación.

Isabel indicó que en los veintitrés años de enseñanza en la educación de inmersión lingüística, no ha observado el uso del español en la formación docente, ni una sola vez. Esto es problemático en más de un sentido, como dijo Isabel. "¿Cómo puedo sentirme como una profesional respetada cuando el entrenamiento ni siquiera incorpora los idiomas que uso en mi aula?"

Parte de esta ausencia de español puede estar conectada con la falta de bilingüismo a nivel administrativo (Angelica), sin embargo, esto podría solucionarse fácilmente haciendo que los profesores de inmersión dirijan partes de, o incluso toda la sesión de formación (Jordan). "¿Qué tenemos que perder"? mencionó Pilar. Al liderar la formación en español, lo único negativo que podría surgir es la sensación de incomodidad por parte de los profesores convencionales, lo que podría ser una experiencia reveladora, que es lo que se buscan los profesores (Mikayla). Mejor dicho por Pilar,

El lenguaje es una herramienta poderosa, y debemos usarlo a nuestro favor. Por ejemplo, nuestros maestros usan español, y por eso, yo debo usarlo también. Desde un punto de vista administrativo, creo que es necesario y crítico que la administración use los idiomas representados en nuestros salones de clase. Por eso, el idioma es no solo reconocido sino también valorado por la administración.

Aunque hay muchos factores de los desafíos actuales de la formación docente de inmersión, todavía no hay una respuesta clara sobre la cual tomar medidas (Sara). Sin

embargo, hay ciertas soluciones accesibles que se pueden implementar para ayudar a mejorar las experiencias de formación que reciben los profesores. Por nombrar algunos, la incorporación de fuentes externas, la facilitación de las sesiones en español y el reconocimiento a nivel escolar y de distrito. Leslie señaló la siguiente frase, que resume perfectamente la situación en la que se encuentran los profesores de inmersión: "No hay una respuesta clara, y ya lo sabemos. Pero lo que sí sabemos es que hay pequeños pasos que podemos dar, ¡así que vamos a aprovecharlos" (traducción del autor).

5. Conclusiones e implicaciones

Algunos de los problemas más comunes en la educación de inmersión lingüística han pasado desapercibidos, pero lo más importante es que también han quedado sin resolver. Con base en los hallazgos de este estudio y los hallazgos de otros investigadores, existe una cantidad abrumadora de problemas fundamentales que existen dentro de la educación bilingüe. Algunos de los problemas más comunes presentados en este estudio tienen soluciones accesibles, sin embargo, aún no se han tomado medidas para remediar estos problemas profundamente arraigados. Por ejemplo, la formación específica al campo es un área deficiente en la educación de inmersión, donde los maestros participan en la capacitación general. Es problemático porque los profesores están desatendidos y necesitan apoyo significativo y específico al campo.

Por esta razón, una solución podría ser adaptar las sesiones de formación hacia la educación bilingüe. Eso no quiere decir que cada sesión tenga que centrarse en el aprendizaje bilingüe, pero debe haber al menos algún enfoque en estos programas. Especialmente en las escuelas donde el programa bilingüe es solo una parte del edificio, es importante que el resto de la escuela esté al tanto de lo que sucede en un aula bilingüe. De esta manera, los profesores de inmersión podrían obtener una variedad de estrategias pedagógicas y, al mismo

tiempo, los profesores convencionales podrían aprender sobre lo que sus colegas profesionales están haciendo durante el día escolar.

A continuación, otro problema común encontrado en esta investigación es el poco uso del español durante la formación profesional. Muchos profesores y administradores indicaron que el español no se incorpora en las sesiones de entrenamiento. Por esta razón, todos los profesores tienen que hablar inglés, y sólo inglés. Esto puede ser un obstáculo difícil de abordar, ya que algunos administradores no hablan una lengua aparte del inglés. Sin embargo, una posible solución podría ser dejar que los profesores bilingües faciliten parte o toda la sesión de formación. De esta manera, los profesores de inmersión se sienten incluidos y respetados sobre el importante trabajo que realizan. Además, ayuda a normalizar el uso del español frente a todos los miembros del personal, ayudando a propagar la necesidad de un mayor bilingüismo en nuestras escuelas y comunidades.

La educación de inmersión lingüística ha sido, y sigue siendo, un área creciente en la educación, sin embargo, es evidente que algunos componentes fundamentales no están a la par. En todo el Medio Oeste, la falta de liderazgo a nivel estatal y del distrito es evidente, y los profesores tienen que pagar el alto precio. Con la creciente necesidad de apoyar a los profesores de inmersión, se deben tomar medidas para solucionar las desigualdades profundamente arraigadas que existen en la preparación y el mantenimiento del personal en el aprendizaje bilingüe. Los educadores deben estar equipados con materiales de formación auténticos, relevantes y específicos al campo para ayudarles a llevar a cabo sus funciones únicas de enseñanza pocas tradicionales.

Con la arrolladora falta actual de apoyo significativo, los profesores de inmersión no están preparados para enseñar, y eso es solo un hecho desalentador. A su vez, ha habido un aumento notable en el estrés, la ansiedad y el síndrome de desgaste profesional, no solo entre los profesionales convencionales, sino también una tendencia notable en la educación de

inmersión lingüística. Dado que los programas de inmersión son parte de un área creciente, y relativamente nueva en algunos casos, los estados, distritos y organizaciones deben asumir su propia responsabilidad de la actual crisis de formación que deja a los profesores aislados. Por ejemplo, las escuelas pueden incorporar más español en las sesiones de entrenamiento, mientras que los estados pueden crear regulaciones más precisas.

Los educadores de inmersión son constantemente abandonados e indefensos por la falta de liderazgo y apoyo significativo en sus trabajos actuales. Con la creciente demanda del bilingüismo en nuestro mundo multilingüe, el comienzo de este viaje últimamente comienza con nuestros jóvenes estudiantes en los programas bilingües en vía de desarrollo de habilidades bilingües. Sin embargo, con el entorno desafiante para los profesores de inmersión, las oportunidades para el bilingüismo en el futuro no son muy favorables.

Como resultado, los educadores de inmersión no están debidamente capacitados y preparados para cumplir con los únicos requisitos del trabajo. Por eso, están experimentando niveles de estrés, ansiedad y falta de preparación que son más altos que nunca. Los estados, los distritos escolares y, en última instancia, el liderazgo deben asumir la responsabilidad de la actual crisis de educación de inmersión y tomar medidas para moverse hacia una solución para las desigualdades en la preparación de nuestros profesores. Con la actual falta de recursos, formación y apoyo docente, los profesores de inmersión se dejan a su suerte, encontrando cualquier manera de mantenerse a flote en el río traicionero de servir a sus estudiantes y comunidades en la educación de inmersión lingüística.

Referencias

- Alcaraz-Mármol, G. (2018). Trained and non-trained language teachers on CLIL methodology: Teachers' facts and opinions about the CLIL approach in the primary education context in Spain. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 11(1), 39-64. doi:<https://doi.org/10.5294/lacil.2018.11.1.3>
- Baker C. (2007). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism* (3ra ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baldwin, L. (2021). Effective leadership practices in language immersion programs. *Foreign Language Annals*, 54(4), 1124-1144. doi:<https://doi.org/10.1111/flan.12540>
- Bañi, C., Rettaroli, S., & Moreno, L. (2015). Educación bilingüe en Argentina - programas y docentes. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 9, 112-133. Retrieved from <https://login.proxy.lib.uni.edu/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/educación-bilingüe-en-argentina-programas-y/docview/1771721845/se-2>
- Barko-Alva, K. (2022). Enseñando en español: The need to support dual language bilingual education teachers' pedagogical language knowledge. *Annual Review of Applied Linguistics*, 42, 18-24. doi:<https://doi.org/10.1017/S0267190521000106>

- Breeze, R., & Legarre, M. P. A. (2021). Understanding change in practice: Identity and emotions in teacher training for content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Language Studies*, 15(3), 25. Retrieved from <https://login.proxy.lib.uni.edu/login?url=https://www-proquest-com.proxy.lib.uni.edu/scholarly-journals/understanding-change-practice-identity-emotions/docview/2562263647/se-2>
- Bryfonski, L. E. (2019). *Task-based teacher training: Implementation and evaluation in Central American bilingual schools* [Doctoral dissertation, Georgetown University] Available from Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA). Retrieved from <https://login.proxy.lib.uni.edu/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/task-based-teacher-training-implementation/docview/2209714555/se-2>
- Caldas, B.; Palmer, D.; Schwedhelm, M. (2019). Speaking educación in Spanish: Linguistic and professional development in a bilingual teacher education program in the US-Mexico Borderlands. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 49-63.
- Collier, V.; Thomas, W. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, Longitudinal Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203–217. <https://doi.org/10.1017/s0267190517000034>
- Custodio-Espinar, M. (2019). Influencing factors on in-service teachers' competence in planning CLIL. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 12(2), 207-241. doi:<https://doi.org/10.5294/laclil.2019.12.2.2>

Ketty, A., Olof, S., Ida, R., Lyberg, Å. V., Hansson, K., & Sahlén Birgitta. (2022). Enhancing teachers' classroom communication skills – measuring the effect of a continued professional development programme for mainstream school teachers. *Child Language Teaching and Therapy*, 38(2), 166-179. doi:<https://doi-org.proxy.lib.uni.edu/10.1177/02656590211070997>

Kvietok, F. (2011). Interpreting and implementing interculturality: EIB educators and in-service teacher training programs. *Working Papers in Educational Linguistics*, 26(1), 53-80. Retrieved from <https://login.proxy.lib.uni.edu/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/interpreting-implementing-interculturality-eib/docview/875713401/se-2>

Lozano-Martínez, L. (2017). Los docentes en los programas de educación bilingüe en Cantabria. *Elia*, 17, 93-123. doi:<https://doi.org/10.12795/elia.2017.i17.05>

Palmer, D., Henderson, K., Wall, D., Zúñiga, C.,E., & Berthelsen, S. (2016). Team teaching among mixed messages: Implementing two-way dual language bilingual education at third grade in Texas. *Language Policy*, 15(4), 393. Retrieved from <https://login.proxy.lib.uni.edu/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/team-teaching-among-mixed-messages-implementing/docview/1840566209/se-2>

Pons Seguí, L. (2019). Qualitative meta-analysis on the training needs reported by in-service CLIL teachers. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(1), 277-303. doi:<https://doi.org/10.1075/resla.17020.pon>

Varghese, M. (2004). Professional development for bilingual teachers in the United States: A site for articulating and contesting professional roles. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 222-237.