

# La Preparación del Maestro: Una Examinación de las Voces de los Capacitadores que Enseñan en las Escuelas Normales de Guatemala<sup>1</sup>

Mayra C. Daniel<sup>2\*</sup>

Northern Illinois University

## Abstract

This article presents the results of an investigation that documents the challenges that select teacher trainers from normal schools in Guatemala face in their daily work. Data analysis of focus groups conducted with these teacher trainers indicate that action is urgently needed if the educational system of Guatemala is to adequately address the needs of its multilingual multicultural populations. Results strongly suggest that problems are not only situated within schools but, in fact, extend to all of Guatemalan society.

*Keywords:* teacher preparation in Guatemala, teacher trainer, multilingualism, bilingualism, indigenous education

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que documenta los desafíos que enfrentan en sus labores cotidianas los formadores de maestros de las escuelas normales de Guatemala seleccionadas para este estudio. El análisis de información sobre los grupos de enfoque con estos capacitadores de maestros revela que urge actuar para que el sistema educativo de Guatemala adecuadamente considere las necesidades de un pueblo de estudiantes multilingües y multiculturales. Los resultados sugieren fuertemente que los problemas se extienden a la sociedad guatemalteca y que no están apenas ubicados en el ámbito de las escuelas.

*Palabras claves:* preparación del docente en Guatemala, formador de maestros, bilingüismo, multilingüismo, educación del indígena

127

---

<sup>1</sup> *The Preparation of the Teacher: An Examination of the Voices of the Instructors who Teach in Guatemala's Teachers' Colleges.* This research was funded with a grant from the Latino Center at Northern Illinois University. Received: January 18th, 2010 / Accepted: July 23rd, 2010

<sup>2</sup> Correspondence concerning this article should be addressed to Mayra C. Daniel, Department of Literacy Education, Office GA147, Northern Illinois University, DeKalb, IL, 60115, USA. E-mail: mcdaniel@niu.edu

Este trabajo en Guatemala comenzó en el año 2004 con la presentación de talleres a maestros que trabajan al nivel de la escuela primaria en la capital y en áreas rurales (Daniel, 2009). Los maestros indagaron sobre sus vidas profesionales y compartieron sus experiencias. Esto facilitó la unión de los intereses de la investigadora: la preparación del maestro que enseña en un ambiente multilingüe y multicultural, y la investigación de cómo se le enseña al niño a leer y escribir en Guatemala.

Esta investigación de la pedagogía de los docentes de Guatemala se enfocó en ellos mismos y en cómo perciben que fueron preparados para su trabajo en las escuelas normales. Compartieron sus prácticas, preparación, conocimientos, y angustias relacionadas con los obstáculos que experimentaban. En la primera fase de esta investigación, se administró una encuesta a 515 maestros (Daniel, 2007). Esta incluía preguntas de escala Likert y preguntas abiertas. La segunda fase consistió en entrevistas con directores de escuelas, maestros de escuelas públicas, y maestros de puestos oficiales en el Ministerio de Educación (ME) de Guatemala. En la tercera fase de este proyecto, se condujeron ocho grupos de enfoque con maestros que enseñan estudiantes del kindergarten al octavo grado; cinco en áreas urbanas y tres en regiones rurales.

Este artículo se basa en la investigación que fue más allá de estas tres primeras fases. Aquí el enfoque es los capacitadores que enseñan a los futuros maestros en los tres últimos años de la secundaria o, como se le llama en Guatemala al currículo de las escuelas normales: *el magisterio*.<sup>3</sup> En Guatemala, las clases en estos grados constituyen el período equivalente a la secundaria para los estudiantes que declaran que van a seguir el currículo requerido para prepararse como maestro (Friedland & Kossack, 2004). Esto resulta en que la mayor parte de los maestros guatemaltecos no completan un programa de preparación al nivel universitario ya que se identifican como normalistas cuando escogen el currículo del magisterio. Aunque los estudiantes completan estos tres años de estudio en el magisterio y esto significa que al graduarse pueden ejercer la carrera de maestro, cuando terminan este currículo, solamente han estudiado pedagogía por una parte del último o sexto año (L. de Palomo, comunicación personal, 30 de julio de 2008).

El 29 de julio de 2008, el Sr. Vernor Muñoz Villalobos, Relator Especial sobre el Derecho a la Educación de las Naciones Unidas, durante su visita a Guatemala, comentó en referencia a las escuelas normales que “La formación docente sigue siendo débil, las escuelas

<sup>3</sup> Referencias al *magisterio* en este artículo se refieren a los cuarto, quinto, y sexto años de los estudios secundarios.

normales están debilitadas, y el sistema universitario ha sido víctima de la escasa inversión” (Cereser, 2008). También criticó el racismo en el tratamiento del estudiante indígena en la escuela y el bajo presupuesto que la ME dedica a las escuelas. Este artículo documenta las dificultades que los capacitadores tienen que vencer día tras día en su trabajo, identifica los conocimientos que ellos perciben que no están a su alcance para aprender, y también demuestra que no se sienten preparados para enseñarles a los normalistas.

### Preguntas del Estudio

La cuarta fase de este proyecto se enfocó en aquellos que podrían cambiar el mundo escolar en Guatemala: los formadores de maestros.<sup>4</sup> En ese viaje, antes de que comenzaran los talleres para los capacitadores, ellos participaron en pequeños grupos de enfoque. Los formadores expresaron su frustración cuando mencionaron que no tenían respaldo de la ME para cubrir todos los gastos relacionados con su trabajo. Se quejaron de que no pueden costear los materiales que les gustaría darle a los estudiantes, pero que aún así, a veces compran lo que necesitan. Con las dificultades que enfrentan, los formadores hacen lo que pueden. Por ello es necesario detallar sus ideas y sus esperanzas de cómo mejorar el sistema educativo de Guatemala. Las preguntas que guiaron estas conversaciones con los formadores de seis escuelas normales de la Ciudad de Guatemala, la capital del país, fueron las siguientes:

1. ¿Qué identifican los formadores como conocimientos que ellos necesitan saber y desean aprender? y, ¿Qué revelan las respuestas a esta pregunta sobre la base de conocimientos de los maestros?
2. ¿Qué factores identifican los formadores como barreras a su trabajo y cuáles son sus desafíos?
3. ¿En cuáles conocimientos deben basarse los talleres profesionales para los instructores de las escuelas normales de Guatemala?

### Metodología

De 8 a 10 instructores que enseñaban cuarto, quinto, y sexto año de magisterio formaron cada grupo de enfoque. Contestaron una encuesta informal de *know, want, learned* (KWL; Ogle, 1986) antes de participar en ocho grupos de enfoque. Luego asistieron a talleres profesionales y, al terminar, compartieron ideas sobre los temas que les hubieran gustado continuar examinando. Las dos primeras áreas de la gráfica invitaban a los participantes a investigar dos temas relacionados con los conocimientos académicos de los formadores. Se titularon:

<sup>4</sup> En este artículo, se usa el término *formador* (y, a veces, *instructor*) como sinónimas de *capacitador*.

“Lo que sé bien” y “Lo que encuentro familiar pero deseo investigar más profundamente.” La información obtenida en las primeras fases de este proyecto ayudó para decidir sobre los temas de los grupos de enfoque. Los grupos ofrecieron un foro para que los participantes se sintieran libres para expresar sus ideas y no temieran ser identificados. En los grupos, los formadores expresaron sus ideas sobre los siguientes temas:

1. las barreras que enfrentan en su trabajo,
2. el nivel de preparación de los estudiantes que comienzan el cuarto año de magisterio,
3. la percepción de lo que es ser bilingüe,
4. la pedagogía que enseñan los formadores,
5. la educación del estudiante indígena.

Para fomentar la conversación de los grupos, los formadores trabajaron en parejas leyendo y reaccionando a ejemplos de comentarios previamente recolectados en ocho grupos de enfoque donde se había documentado detalles de conversaciones con maestros guatemaltecos que enseñan desde niveles del kindergarten al bachillerato. Primero compartieron sus reacciones y opiniones con una pareja, y luego, con todos los asistentes del taller. Esto se hizo para eliminar las barreras de lo que hubiese podido o no considerarse como un tema apropiado. Era importante que los formadores supieran que la investigadora era de origen cubano, y que aunque había vivido muchos años en los Estados Unidos, intentaba evaluar lo que vería en Guatemala a través de su corazón y ojos latinoamericanos.

Las palabras que fueron compartidas con los formadores fueron las siguientes:

1. El pupilo discapacitado es un problema porque no sé ni cómo evaluarlo ni cómo enseñarle.
2. Le pido a mis estudiantes que lean la Biblia porque no tenemos otros libros en mi escuela.
3. En el salón de clase es importante enseñarle al indígena que el español es la lengua de Guatemala.
4. En mi escuela no tenemos casi libros.
5. ¡Sería un sueño si mi escuela pudiera establecer una biblioteca!
6. Como no tengo libros en mi clase sino los que compro o los que me da la ME, y éstos son pocos, uso el periódico para enseñar.
7. Mis estudiantes leen y releen los mismos libros porque no hay nada más que leer en mi escuela. No tenemos biblioteca.
8. Redactar es copiar de libros.
9. Redactar es enfocarse en el vocabulario.
10. Redactar es escribir para que otra persona pueda entender la letra de uno.

11. La redacción es saber poner las comas, los signos de interrogación, y de exclamación.
12. Redactar es contestar las preguntas del maestro.
13. Promuevo la redacción cuando les pido a mis estudiantes que describan.
14. El estudiante aprende a redactar cuando copia palabra por palabra de los libros que la ME provee a las escuelas.
15. Promuevo la educación bilingüe cuando cantamos en *kacchiquel* (un idioma indígena que se habla en Guatemala).
16. Los idiomas de los indígenas no se tienen en cuenta al planificar el currículo. Enseñamos exclusivamente en español.
17. Hablar un idioma indígena y hablar español no es ser bilingüe. Hablar español e inglés sí lo es.
18. Los estudiantes bilingües estudian inglés.
19. El bilingüismo no es un factor en mi trabajo.

### **Análisis de los Grupos de Enfoque**

Las conversaciones se examinaron cuantitativamente y cualitativamente para identificar: temas ausentes o recurrentes (Strauss & Corbin, 1990); y temas que causaron la exploración y el desarrollo de nuevas ideas, la colaboración, la unanimidad, y las reacciones fuertes en los participantes. Con el fin de evaluar la importancia de los temas que causaron más reacción emocional en los formadores, se usó una teoría del ámbito de la comunicación: la teoría de *convergencia simbólica* (Daniel, 2002). Esta teoría ha sido usada previamente en estudios con maestros en grupos de enfoque para documentar el desarrollo de nuevas ideas o de ideas difíciles de compartir. Ella se basa en la idea de que los seres humanos son dramaturgos que crean temas y fantasías para justificar su visión del mundo. Sin embargo, esta interpretación que cada persona da a las acciones de otros y a los eventos que ocurren a su alrededor no son sucesos imaginarios ya que constituyen la realidad para este individuo (Bormann, 1983).

Una visión retórica es el mensaje que se comunica, que se crea, y que se amplía en conversaciones (Daniel, 2002). Los formadores que participaron en los grupos de enfoque fueron expandiendo sus puntos de vista durante las conversaciones a medida que se involucraban en los temas que salían a la superficie. En este estudio, estos temas que se resaltan por la emoción que causaron, sean éstas negativas o positivas, fueron los que constituyen la realidad de la vida de los participantes (Bormann, 1983). En cuanto al enfoque de esta investigación, y para poder identificar cómo mejorar el sistema de educación en Guatemala, lo primero y lo esencial es saber qué es lo que los formadores perciben como obstáculos a su futura labor y a la adecuada preparación de los normalistas.

### **Resultados**

Los comentarios compartidos con los formadores de maestros resultaron ser un magnífico catalizador para las conversaciones. Los temas que sobresalieron de las conversaciones se pueden dividir en cuatro categorías: (a) los estudiantes, (b) los padres y familias de los estudiantes, (c) la pedagogía de los formadores con el diseño del currículo en las escuelas normales, y (d) los indígenas.

#### **Los Estudiantes**

Los formadores recalcan que los estudiantes llegan al cuarto año de magisterio con pocos conocimientos y con una autoestima muy baja. Opinan que el joven de 16 a 18 años no está listo para empezar el estudio de una carrera porque le falta la madurez para decidir lo que quiere hacer el resto de su vida. El consenso es que los estudiantes no están preparados ya que ni saben lo básico en matemáticas ni pueden leer con adecuada comprensión. Los formadores critican la enseñanza en la escuela primaria y se preocupan mucho por la baja autoestima de los normalistas. Mencionan repetidamente que el problema de baja autoestima es un defecto de la sociedad guatemalteca y que está arraigado en el seno de la gran mayoría de las familias de este país. Un capacitador que tenía la cara muy seria comentó: “El problema es que Guatemala es una cultura de maltrato. Los niños viven con la violencia en el hogar. No saben [*sic*] sino esta vida.”

#### **Los Padres de Familia**

Los docentes de los colegios enfatizan que los padres de familia no entienden el aprendizaje activo. Opinan que hay que educar a toda la sociedad para que la gente sepa que aprender no es copiar y estar sentado mudo en el salón de clase. Comentan que cuando hablan con las familias, escuchan quejas de que sus hijos no tienen suficiente tarea y que ellos no comprenden cómo se les está enseñando. Según varios docentes:

Los padres piden planos, 10 iguales . . . Los padres creen que si lo que los hijos hacen en la clase parece un juego, no aprenden . . . Piden que los hijos hagan dictados como ellos hacían, y que definan palabras sin entenderlas, (¡y sin saber usarlas!) . . . Hay que cambiar las ideas de antes. Muchos siguen pensando que cuando viene el maestro, viene el verdugo.

132

#### **Los Formadores y las Escuelas Normales**

Los formadores están familiarizados con la terminología educativa que está en auge, pero comentan que les falta mucho por aprender. Quieren ideas sobre cómo enseñar sin libros y cómo preparar a los

normalistas a hacer lo mismo. Quieren investigar sobre cómo promover la comprensión lectora en el aula y cómo enseñar la redacción. Comentan que los normalistas tienen dificultades para escribir oraciones sencillas y que no entienden los libros que leen en las diferentes disciplinas. Dicen que los estudiantes del kínder al bachillerato (un grupo que incluye a los normalistas) no leen. Mencionan el constructivismo y la metacognición, y que necesitan información para diseñar clases basadas en estas teorías.

También se preocupan porque sospechan que dan demasiada tarea a sus estudiantes normalistas. Reportan que como los estudiantes no hacen la tarea muy bien, ellos continúan dándola diariamente. Preguntaron cuánta tarea sería suficiente darle al estudiante y cuánta sería demasiada. Comentaron que no están seguros del beneficio que los estudiantes derivan de la tarea si ellos no se esfuerzan para que quede bien hecha.

Además de estas preocupaciones e intereses, también admiten que el diseño de la planta física de la escuela normal es deficiente. Por un lado, parece que los edificios no se prestan para un ámbito de concentración. En una ocasión durante una entrevista con una capacitadora, ella apuntó al edificio que estaba al lado de la escuela, a la otra escuela situada al otro lado, se tapó las orejas, levantó la voz, y dijo: “Hay tanto ruido de la escuela y de ese edificio que no puedo oír a los estudiantes la mayor parte del tiempo.”

Aclaran que en 3 años es imposible completar el currículo del nivel secundario y prepararse para la carrera de maestro. Según un formador: “Los patojos<sup>5</sup> no están motivados. Como en el salón de clases nada más que hay [*sic*] dos o tres libros, se dan por vencidos. Se frustran.” Otra formadora comenta: “Es difícil enseñar [*sic*] 54 estudiantes en una clase. No tienen dónde sentarse.”

### Los Indígenas

El tema de los indígenas y de sus derechos a una educación se destaca por su ausencia. Se nota sorpresa en las caras de los formadores cuando se introduce el tema de la calidad de la educación que reciben los indígenas. El sistema educativo no parece enfocarse en la promoción de la justicia social ni en la sociedad ni en la escuela. Según una instructora, parte del problema es que: “Ellos mismos [los indígenas] se maltratan.” Un formador añadió: “Se enseña en español. Es el idioma de Guatemala.” Según los formadores, abordar el tema de los indígenas es difícil. En cierta forma, ellos justifican la situación cuando explican que al estudiante indígena se le permite asistir a la

---

<sup>5</sup> muchachos

escuela vestido con su traje tradicional. Tal vez este permiso sea una concesión que se origina en los Acuerdos de Paz: Los Acuerdos sobre la Identidad y los Derechos de los Pueblos Indígenas firmados en México frente a la Organización Naciones Unidas en 1995 (United States Institute of Peace, 2007). Representantes del gobierno de la República de Guatemala, de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, de la Comisión Política Diplomática, y de las Naciones Unidas acordaron que el sistema educativo de Guatemala promovería el uso de los idiomas indígenas, y de la educación bilingüe e intercultural.

### Los Talleres

Los formadores participaron en talleres que cubrieron varios temas. Al terminar los grupos de enfoque, identificaron los conocimientos que dominan y que forman parte de su pedagogía. También compartieron las estrategias y los conocimientos que les interesaba investigar. Usaron una gráfica modelo Venn (Ogle, 1986) para organizar sus ideas. Para establecer cómo los talleres los había beneficiado, contestaron las siguientes preguntas: ¿Qué habían aprendido que les sería útil en su trabajo? y, ¿En cuáles otros temas les gustaría profundizar? Además contestaron una tercera pregunta en que se les pidió que compartieran lo que debe ser el enfoque del desarrollo profesional de los maestros de Guatemala.

### Observaciones Durante los Talleres

Durante los talleres, los formadores mencionaron temas que no fueron identificados en los grupos de enfoque, como los organizadores gráficos. Para algunos, la gráfica de KWL (Ogle, 1986) había sido algo nuevo. Se abordó el tema de la tarea y los exámenes. Los capacitadores estaban preocupados por el tiempo que demoran en aprender los normalistas. Preguntaron qué tipo de tarea debían requerirle a los estudiantes. La conversación recalcó las ideas de que: (a) el aprendizaje es un proceso, (b) hay que darle tiempo al estudiante para desarrollar nuevos conocimientos y, (c) se puede enseñar sin dar múltiples exámenes.

Manifestaron algunos que solían calificar la habilidad del estudiante de llegar a la meta con las palabras *excelente, bueno, regular, necesita mejorar, y malo*. Este fue un buen momento para conversar acerca de que la evaluación siempre debe ofrecerle al estudiante comentarios positivos. Consideraron cómo se sentirían ellos mismos si su trabajo fuera categorizado como malo. Se les sugirió el uso de frases como *se aproxima y va mejorando* aún cuando el estudiante no pasa.

Los formadores aceptaban la propuesta de que todo se puede modificar en Guatemala aún con los problemas económicos que la gente está batallando y que ellos tal vez poseen más conocimientos

de los que reconocen. Hablaron del diseño de lecciones y como los *objetivos* dirigen lo que el formador cubre y pone en el examen. Las conversaciones revelaron que en el 2008 la ME reemplazó la palabra *objetivos* de su vocabulario pedagógico por la palabra *competencias*. No es nada sorprendente que esto haya resultado en que muchos maestros de los colegios guatemaltecos no comprendan dichas competencias. Todavía no entienden cómo se planifica una lección sin objetivos.

Además, no se aproximan a los temas de la educación multicultural y la justicia social. Aunque la ME ha añadido al currículo un enfoque en los valores, los maestros de colegio no perciben que hay un enlace entre estos valores y la filosofía de la justicia social para el indígena. Confiesan no sentirse preparados para abordar aquellos temas delicados.

### **Reflexiones Finales**

Esta investigación documenta los desafíos profesionales de los formadores de maestros de las escuelas normales de Guatemala seleccionadas para este estudio. El análisis de los resultados revela la necesidad de planificar un currículo y un ambiente en las escuelas diferente y también revela que los problemas van más allá de las escuelas normales. Valdría fijarse en las interacciones entre los diferentes niveles del sistema educativo con la ME. Aparentemente el desarrollo profesional de los formadores de las escuelas normales no los satisface. Tampoco están satisfechos con el número excesivo de normalistas en los salones de clases.

Los normalistas necesitan ensayar las estrategias que se les enseñan. Esto no ocurre para los estudiantes de las escuelas normales de Guatemala porque no participan los normalistas en una práctica (ni en un período similar) en un verdadero salón de clase. La autoestima de los normalistas está en duda, y hay una gran necesidad de añadir cursos al currículo que se enfoquen en la educación multicultural y la justicia social.

Los temas documentados en las conversaciones de los formadores repiten el refrán previamente escuchado en las primeras fases de esta investigación: que las escuelas de Guatemala no preparan a los estudiantes adecuadamente. Estos temas también sugieren que el pueblo de Guatemala no sabe cuántas deficiencias son parte integral del currículo de las escuelas del país. Las voces de los formadores, y los temas que se repiten en sus conversaciones y que causan fuertes reacciones demuestran la necesidad de elevar la conciencia del pueblo de Guatemala en referencia a las filosofías educativas de la ME. En un país multilingüe y multicultural como Guatemala, es una pena que los *fondos de conocimientos* de todos los estudiantes (González, Moll, & Amanti, 2005), y las riquezas de las culturas de los indígenas, aquellos

*fondos de cultura*, no se integren en la instrucción. Al contrario, el currículo requerido por la ME parece ser el mismo en todas las escuelas de Guatemala excepto en las pocas regiones del país donde se enseña parcialmente en *kacchiquel* durante los tres primeros años.

Rigoberta Menchú (comunicación personal, 22 de septiembre de 2009) compartió su punto de vista acerca de las guerras que causaron la muerte de muchos indígenas y delimitaron el futuro de otros tantos. Comentó, “Una de las consecuencias de la guerra es la falta de autoestima. La gente piensa como minoría y no como mayoría.” Menchú considera que el problema de la autoestima de los guatemaltecos se ve en las escuelas porque el ME no fomenta la igualdad de todos los estudiantes, ni de los chiquititos ni de los normalistas, sino en decretos que no se implementan.

Un sistema educativo que considera las necesidades de los estudiantes, de sus maestros, y de sus familias es la primera arma para combatir la desigualdad que existe en Guatemala. Este estudio sirve para apoyar recomendaciones que podrían cambiar radicalmente la educación en Guatemala, resultando en escuelas eficientes, dirigidas por mejores capacitadores. Esto resultaría, al pasar el tiempo, en escuelas llenas de maestros que respaldan la educación bilingüe e intercultural, y que se enfocan en promover la autoestima del estudiante.

### Referencias

- Bormann, E. G. (1983). Symbolic convergence: Organizational communication and culture. In L. Putnam & M. E. Pecanowsky (Eds.). *Communication and organizations: An interpretive approach*, 99-122. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cereser, L. (2008, July). Relator de ONU critica la educación nacional. *La Prensa Libre*. No. 18, 872, pp. 1, 3.
- Daniel, M. C. (2002). Theory and practice of writing instruction in the secondary foreign language classroom: Teachers' views vs. theory. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3064490).
- Daniel, M. C. (2009). Educational dilemmas in Guatemala: Is it really the land of eternal Spring? *Bilingual basics: The newsletter of TESOL's bilingual interest section*, 11(1).
- Daniel, M. C. (2007). Literacy in Guatemala: Revealing teachers' pedagogy. *International Journal of Learning*, 13(3).
- Friedland, E., & Kossack, S. (2004). Education for change: International grassroots literacy initiatives. *Journal of Reading Education*, 29(3), 28-39.
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (Eds.) (2005). *Funds of knowledge for teaching in Latino households*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures, and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- United States Institute of Peace. (2007). *Peace agreements digital collection: Guatemala*. Retrieved from [http://www.usip.org/library/pa/guatemala/guat\\_950331.html](http://www.usip.org/library/pa/guatemala/guat_950331.html)

### **The Author**

**\*Mayra C. Daniel** is an Associate Professor in the Department of Literacy Education at Northern Illinois University, De Kalb, IL. She earned her Ed.D. in curriculum and instruction from Illinois State University. Her work with practicing teachers in the United States focuses on preparing educators to plan and modify curriculum so that it appropriately address the needs of multilingual, multicultural populations of students. Her work and research in Guatemala includes practicing teachers and teacher trainers. She teaches courses related to cultural pluralism and multilingualism, TESOL/second language pedagogy, bilingualism and reading, and assessment of English language learners. She is the chair of the TESOL organization's Bilingual Interest Section for the 2010-2011 academic year.