

Nuevas perspectivas hacia la enseñanza, preservación y mantenimiento del español como lengua de herencia en los Estados Unidos

Claudia Holguín Mendoza
University of Oregon

Julia Oliver Rajan
University of Iowa

Damián Vergara Wilson
University of New Mexico

Introducción

En los últimos años los investigadores y expertos en el campo de estudio del español como lengua de herencia en el ámbito de la educación superior en los Estados Unidos han contribuido sustancialmente a la comprensión de las características lingüísticas y de adquisición, así como al discernimiento de los retos en el ámbito educativo (e.g. Beaudrie y Fairclough, 2012; Ducar, Beaudrie, y Potowski, 2014; Carreira, 2004; Colombi, 2009; Colombi y Alarcón, 1997; Leeman y Serafini, 2016; Lozano y García-Moya, 1981; Merino, Trueba y Samaniego, 1993; Potowski, 2005; Valdés, 1997, 2006). Sin embargo, aún existen muchos tópicos por explorar, particularmente en relación a propuestas que establezcan mayores vínculos entre los resultados de las investigaciones en diferentes áreas de la lingüística aplicada, la pedagogía, y la implementación curricular del español como lengua de herencia (ELH) en los Estados Unidos. Asimismo, este campo de estudio ha adquirido mayor relevancia debido al aumento de estudiantes de educación superior quienes han crecido hablando español en sus hogares y comunidades en los Estados Unidos (Carreira y Beeman, 2014). Cerca de treinta y nueve millones de los habitantes de este país con más de 5 años hablan español en el hogar, de los cuales más de la mitad hablan inglés y español (EE.UU. Censo, 2014). No obstante, todavía no estamos lo suficientemente preparados en lo que se refiere a la implementación de pedagogías, entrenamiento de maestros, y creación de materiales que atiendan a las características sociolingüísticas de los estudiantes de español como lengua heredada. Parte de la gran necesidad que existe en la actualidad para crear estos vínculos entre los resultados de los estudios y los desarrollos curriculares se ve reflejada en la creciente demanda que hay de espacios en los que se discutan estos temas. En este volumen hemos querido contribuir con una recapitulación de algunos de los temas más apremiantes para el desarrollo del campo de estudio del ELH y de la implementación de estos estudios en el desarrollo curricular.

Ideologías sobre el español de los Estados Unidos

Asimismo, uno de los temas de estudio sobre el español en los Estados Unidos que ha adquirido gran atención en los últimos años se centra en la deconstrucción de las ideologías que

permean la marginalización sociolingüística (Ducar, 2009; Leeman, 2007; Villa, 2002). Las prácticas de lengua de los hablantes de español contrastan con las ideologías dominantes sobre el uso de la lengua en los Estados Unidos. En la actualidad, este país vive una situación interesante de expresiones de ideologías extremistas en los medios de comunicación. Muchas de estas ideologías tienen que ver con ideas de nacionalismo y de lo que significa ser el o la ciudadano/a estadounidense ideal; estas incluyen las ideologías sobre la lengua que incitan a las personas a que hablen “americano” (“speak American”), o aquellas que perciben al español de los Estados Unidos estereotípicamente como la lengua de los inmigrantes con poca educación (véase Ellis 2006; Pavlenko 2006; Villa, 2002). Desde hace algún tiempo ya se ha discutido y argumentado en contra de estas ideologías sociolingüísticas, particularmente aquellas que privilegian a los hablantes monolingües, y al rechazo de las muchas variedades no estandarizadas del fenómeno de español e inglés en contacto (García y Kleifgen, 2010; MacGregor Mendoza, 2000; Leeman, 2012; Valdés, 1998; Valdés et al., 2003; Zentella, 2002). Esta situación de marginalización sociopolítica y económica, así como la representación estereotípica en los medios trae consigo fuertes efectos psicológicos en el desarrollo y desempeño académico, así como en el desarrollo lingüístico del español de los estudiantes de herencia (Carreira y Beeman, 2014; García, 1993, 2015).

Autores como Ofelia García (1993, 2015) han elaborado sobre la manera en la que históricamente el uso y la enseñanza del español en los Estados Unidos ha servido para beneficiar a las élites de hablantes tanto del español como del inglés; y que a la misma vez, el acceso al español ha sido restringido y prohibido para los *latin@s*. Esto ha prevenido su movilidad social así como la expresión de sus identidades. De acuerdo con García, por medio de la marginalización lingüística “a la comunidad latina en los Estados Unidos se le ha privado del símbolo de transcendencia identitaria, sin la posibilidad de educarse en español, y de identificarse con la historia de la resistencia hispanoparlante de figuras como Francisco Goya y Rigoberta Menchú” (1993, p. 72, traducción propia). Con fatales consecuencias para los hablantes, las ideologías dominantes provenientes los países hispanoparlantes, así como aquellas propias de los Estados Unidos, equiparan a los hablantes del español de clase trabajadora con la pobreza y el fracaso académico, y etiquetan a los niños como “lingüísticamente deficientes”, así como “cognitivamente confundidos” (Zentella, 2002, p. 322). Estas perspectivas poco favorables del español en este país están cambiando, pero es nuestra responsabilidad como educadores romper con estos estereotipos sobre el ELH en los Estados Unidos haciendo investigaciones que fomenten una nueva visión sobre este tema.

Implementación de los avances pedagógicos

Del mismo modo, en la primera mitad del siglo XXI nos encontramos en medio de cambios sociales a gran escala, como son las migraciones masivas a nivel global. Es en esta etapa tardía de la acumulación de bienes de unos cuantos dentro del sistema del capitalismo neoliberal, en donde multitudes migran y se incrementa el contacto entre distintas lenguas y culturas, así como también se multiplican los diferentes tipos y niveles de multilingüismo (Milroy y Muysken, 1995). Asimismo, nos encontramos ante la disyuntiva de perpetuar la aceptación del modelo pedagógico actual que comodifica el aprendizaje de lenguas como una herramienta global (Fairclough, 2006; Heller, 2003; Leeman y Martínez, 2007), o de hacer el esfuerzo conjunto por valorar el dinamismo lingüístico y crear mayor aceptación de las lenguas e identidades híbridas (Pennycook, 2007). Nos enfrentamos ahora con el reto de seguir entrenándonos como investigadores y maestros del español conscientes de todas estas ideologías de exclusión, así como de los

cambios sociopolíticos globales y locales actuales. Al internalizar y normalizar las ideologías dominantes discriminatorias en nuestras prácticas pedagógicas sin reflexionar en los significados sociales que cargan y en las consecuencias que tienen para los hablantes, perpetuamos y propagamos estas ideologías en las premisas de nuestras preguntas de investigación y en los efectos de la pedagogía que implementamos.

En relación a estas reflexiones sobre las ideologías de la lengua e identidades de sus hablantes y las reflexiones que se hacen en el salón de clases, varios autores han propuesto la inclusión de pedagogías críticas interdisciplinarias en la enseñanza del ELH (Leeman, 2005; véase Fairclough, 1995; Freire, 1973, 1993). Cuando los educadores ponen en práctica pedagogías críticas en su programación curricular, las aulas se convierten en espacios parentéticos. El salón de clases se vuelve un lugar protegido para poder abrir discusiones metalingüísticas de forma crítica en las que los maestros y estudiantes pueden replantear y deconstruir la normatividad monolingüe, las nociones de estandarización lingüística, y en donde las variedades que practican los estudiantes en sus comunidades son validadas e incluidas en el currículo de la clase misma (García y Wei 2014; Leeman y Serafini 2016).

Siguiendo estas pedagogías críticas, muchos educadores del español como lengua de herencia en la actualidad están optando por incluir en su currículo no solo discusiones sobre los conceptos de “pureza”, “autenticidad”, “el/la hablante nativo/a”, sino que han optado por cuestionar y cambiar los modos de evaluación de los estudiantes en los exámenes de colocación que se basan en el uso de las formas estándar por ejemplo (véase MacGregor-Mendoza, 2010). De la misma manera, no pocos pedagogos han propuesto desarrollar cursos que incluyan el componente de servicio o experiencia en la comunidad, ya que esto no solo promueve que los estudiantes de herencia adquieran una mayor profundidad del conocimiento a través de la práctica, pero también les proporciona espacios para la exploración de sus identidades a través del contacto con miembros de su propia comunidad (Leeman, Rabin, y Román-Mendoza, 2011; Martínez y Schwartz, 2006; Lowther Pereira, 2015). Sin embargo, el llevar a cabo estas prácticas pedagógicas exitosamente, requiere de especial atención por parte de los expertos y educadores para desentrañar las innumerables falsas premisas encerradas en las diferentes ideologías sociolingüísticas. Muchas veces los educadores asumimos las varias posibilidades de aprendizaje para los estudiantes de manera categórica y sin realmente tomar en cuenta las necesidades propias de la comunidad. Así, es importante examinar con cuidado nuestras expectativas y del mismo modo, tomar en cuenta las perspectivas tanto de los estudiantes como de los miembros de las agrupaciones locales en la preparación curricular de este tipo de cursos.

De igual manera, el tema de la identidad y la relación que ésta tiene con el idioma materno es un aspecto importante en la instrucción y metodologías que se deben utilizar en los cursos para hablantes de herencia. En las últimas décadas, se le ha dado énfasis a los vínculos y la influencia que tiene la lengua materna como parte de la identidad entre los estudiantes que son hablantes de herencia (Zentella, 1997; Bartlett, 2007; Potowski, 2007; Norton y Toohey, 2011; entre otros). Estos estudios muestran que los hablantes de herencia están al tanto de su dualidad o formación híbrida pues los mismos reconocen que viven en dos mundos: uno privado donde reina un lenguaje minoritario y uno público donde gobierna un idioma que permite el progreso social y económico. La mayoría de los salones de clase de ELH en los Estados Unidos reconocen esta dualidad y se están alejando del paradigma homocéntrico de “un español estándar”. Sin embargo, para lograr una enseñanza efectiva del lenguaje heredado, hay que reconocer que no todos los hablantes de español como lengua de herencia tienen la misma exposición al lenguaje materno. Incluso, este es el caso en los programas de doble inmersión o *two-way immersion pro-*

grams (TWI) donde la competencia o fluidez oral de los estudiantes de herencia varía de acuerdo a la exposición que reciban de la lengua minoritaria fuera del ámbito escolar. En este número se presentan algunas profundas reflexiones al respecto y otros temas que profundizan la enseñanza del ELH en nuestras instituciones.

Perspectivas relevantes

En este volumen presentamos varios artículos que se centran en los temas aquí mencionados. Estos esfuerzos corresponden a las investigaciones e implementaciones pedagógicas presentadas en el Tercer Simposio del Español como Lengua de Herencia (*3rd Symposium on Spanish as a Heritage Language*) que se llevó a cabo en Eugene, Oregón en 2016. El artículo de Trudie McEvoy titulado *My Spanish is a Jumble: An Examination of Language Ideologies in Teachers with Low-Prestige Dialects*, se centra en la comprensión de las ideologías que subyacen las prácticas lingüísticas y que están presentes en los mismos maestros de las clases de español (Valdés et. al 2003). McEvoy, investiga por medio de entrevistas, las ideologías de dos maestros de español hablantes de variedades de poco prestigio en una escuela de inmersión. El discurso de estos maestros, hablantes de español puertorriqueño y venezolano respectivamente, expone tanto las ideologías hegemónicas sobre el español en Latinoamérica, como aquellas relacionadas con las variedades del español en contacto con el inglés en los Estados Unidos. Por medio del análisis de las posiciones afectivas (*stance*) de estos educadores, la investigación de McEvoy observa no solo las ideologías de las jerarquías dialectales presentes en estas variedades del español; también expone las ideologías de autenticidad étnica de dichos educadores. El discurso de estos maestros refleja sus posturas en relación a las ideologías sobre las variedades que ellos hablan, variedades caribeñas en estos casos. Estas variedades, aún y cuando carecen de mayor representación en el ámbito educativo del español en los Estados Unidos, no son lo suficientemente apreciadas debido a las ideologías sobre su pureza y corrección en comparación con otras variedades del español. De igual manera, el contenido de las entrevistas analizadas en esta investigación, muestra la manera en cómo los maestros de lengua perpetúan las ideologías sobre la autenticidad de las identidades latinas con respecto al dominio del español. Aunque estas personas entrevistadas, crean y reproducen este tipo de discursos que marginan, McEvoy resalta que no sería productivo invertir nuestro tiempo en buscar culpables, o en atribuirles a estos educadores absoluta responsabilidad. Nuestra tarea ahora consiste en crear conciencia entre todos los educadores de español sobre estas ideologías y los modos en cómo nosotros mismos las reproducimos en las aulas. La autora concluye que el cambio hacia una mayor valoración de las variedades del español con menos prestigio por parte de los maestros de la escuela de inmersión requiere de un gran esfuerzo conjunto de los todos los miembros de estas instituciones educativas.

Por su parte, María Ciriza, Marco Shappeck y Steven Arxer en su artículo *Spanish Heritage Speakers and University-led Service Learning: Promoting Student Agency, Identity Work, and Reflection*, describen un programa de enseñanza por medio del servicio comunitario con estudiantes universitarios latin@s en el área de Dallas, Texas. Este programa de servicio comunitario ofrece un modelo para involucrar a estudiantes de varias áreas de estudio pero que comparten antecedentes sociolingüísticos y culturales al ser hablantes de español como lengua de herencia. Al participar en este programa los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir experiencia como maestros de inglés como segunda lengua y pueden también involucrarse como etnógrafos de su propia comunidad. Los autores no solo brindan una detallada descripción de los elementos

que han contribuido al éxito de su programa, sino que además presentan una profunda y franca autorreflexión sobre las suposiciones esencialistas de los mismos educadores. De este modo, los autores problematizan los objetivos de su programa, así como sus propias intenciones como sujetos políticos. Ciriza, Shappeck y Arxer sugieren que el activismo político con miras a crear un cambio social real debe entenderse mejor como un proceso en el que los educadores también estén dispuestos a reflexionar sobre sus propias percepciones y suposiciones sobre las comunidades con las que se trabaja en el servicio comunitario. De esta manera, muy a pesar de nuestras justas intenciones al crear este tipo de cursos de servicio comunitario, corremos el riesgo de seguir perpetuando estructuras de homogeneización cultural.

El artículo *Spanish Oral Language Proficiency Assessments and Two-Way Immersion Heritage Language Learners: Multimodal Language Analysis* de Christina Karahisarlidis, muestra la importancia de incluir una multitud de estímulos o andamiajes táctiles y visuales, ya que estos ayudan a fomentar el desarrollo lingüístico de la lengua heredada en niños con diversas capacidades lingüísticas de su lengua materna. Ella indica que el uso de andamiajes visuales y táctiles mejoran el aprendizaje de vocabulario complejo y de otros elementos sintácticos. También mejora la atención y la concentración que los estudiantes les prestan a las actividades lingüísticas hechas en clase. Cuando Karahisarlidis comparó a otros grupos de niños quienes no tuvieron acceso al uso de andamiajes sensoriales durante las lecciones de su lengua materna, encontró que estos niños sin estímulo visual o táctil estuvieron menos concentrados o envueltos en la lección impartida. Este estudio demuestra la importancia que tiene el uso de diferentes técnicas pedagógicas en los salones de clase para estudiantes de ELH. Un incremento en los estímulos sensoriales puede fomentar y mejorar la heterogénea competencia lingüística que existe en nuestros salones de clase y así preservar las habilidades comunicativas de nuestros hablantes de español como lengua de herencia.

Volviendo el ojo investigativo hacia la implementación de un currículo reestructurado en una secuencia de dos cursos para estudiantes de ELH, Flavia Belpoliti y Elisa Gironzetti presentan un estudio multidimensional en su artículo, *Metaknowledge and Metalinguistic Strategies in the Spanish for Heritage Learners Classroom: a Curriculum Redesign*. Primero analizan la conexión entre metaconocimiento y estrategias metalingüísticas del aprendizaje que emplean estudiantes de ELH. Segundo, analizan detalladamente, y de varias perspectivas cuantitativas, la escritura producida en la clase de la secuencia rediseñada. Comienzan argumentando que es preciso entender las múltiples dimensiones de las habilidades de los alumnos en la lengua de herencia y, por extensión, que el entendimiento de las estrategias cognitivas y lingüísticas del aprendizaje deberían formar parte de un paso fundamental en el desarrollo del currículo y la pedagogía. Utilizando datos de una encuesta que dieron al principio de la secuencia, las autoras encontraron que los participantes reportaron utilizar estrategias de planificación, monitoreo, e interacción pero que solían subestimar o sobreestimar el uso de tales estrategias. Un análisis semántico de respuestas a dos preguntas abiertas sobre métodos eficaces en la encuesta revela que los participantes perciben que el habla, la lectura, y lo auditivo son más útiles en su desarrollo que la escritura y la gramática. Las autoras Siguen con una descripción del currículo rediseñado que incluye una aproximación metacognitiva que aprovecha del modelo META (Carrasco y Rieghaupt, 1992, 2003) y del proyecto CALLA (Chamot, 1995; Chamot y Robbins, 2005). Para evaluar la eficacia del nuevo currículo, hacen un análisis comparativo de diferentes dimensiones de la escritura en muestras que vienen de tres etapas: al principio de la secuencia, después del primer curso, y después del segundo. Para cuantificar el progreso en la escritura recurren a medidas de desarrollo del vocabulario (variación léxica, gama léxica, y densidad léxica), complejidad

HISPANIC STUDIES

r e v i e w

gramatical (cuenta de oraciones y cuenta de cláusulas por oración), y adecuación retórica (uso de marcadores de discurso y la organización discursiva). Encuentran evidencia robusta a través de estas medidas que para la etapa final de la recolección de datos los participantes empleaban un vocabulario más amplio y avanzado, producían oraciones más complejas, y manejaban una organización retórica más sofisticada. Enfatizan que un currículo que integra estrategias metacognitivas y metas de aprendizaje con un enfoque en la cultura de herencia provee una base eficaz para la expansión de la lengua de herencia.

Retos y oportunidades

Nuestros salones de clase están en constante cambio y esta diversidad genera nuevas alternativas pedagógicas e investigaciones que promulgan y fomentan las lenguas de herencia. Por lo tanto, es fundamental encontrar nuevos rumbos hacia la preservación y el mantenimiento del español como lengua de herencia en los Estados Unidos. De esta manera, se podrá mejor respetar la herencia cultural y lingüística propia de cada comunidad, así como sus actos identitarios y de perseverancia social. Los retos que enfrentamos hoy en día son de variada naturaleza. Nos encontramos en un momento en el que debemos entrenarnos cuidadosamente como educadores en temas de ideologías sociolingüísticas e identidad, pero también en metodologías de la enseñanza que mejor atiendan los perfiles lingüísticos y de proficiencia de los estudiantes, que sabemos no serán nunca homogéneos. Existe todavía mucho camino por recorrer. No obstante, tenemos la gran oportunidad de hacer investigaciones relevantes y con aplicaciones prácticas de alcance social. Los artículos que se incluyen en este número reflejan las preocupaciones actuales de investigadores y pedagogos en este campo de estudios interesados en mejorar la calidad de la enseñanza del español desde diferentes e importantes perspectivas. Agradecemos mucho todo el trabajo realizado por los autores participantes en este número. Asimismo, queremos también agradecer a los editores de *Hispanic Studies Review* por darnos esta oportunidad y proveer este foro de discusión en relación a los retos y oportunidades actuales en el tema del español como lengua de herencia en los Estados Unidos.

HISPANIC STUDIES

review

Obras citadas

- Bartlett, L. (2007). Bilingual literacies, social identification, and educational trajectories. *Linguistics and Education*, 18(3-4), pp. 215-231.
- Beaudrie, S., & Fairclough, Marta Ana. (2012). *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Carrasco, R. L., y Riegelhaupt, F. (2003). META: A Model for the Continued Acquisition of Spanish by Spanish/English Bilinguals in the United States. En *Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 170-97). Washington, DC: Georgetown UP.
- Carrasco, Roberto y Riegelhaupt, Florencia. (1992). META: Un modelo holístico de la adquisición del español. In Barros, P. (Ed.), *Aspectos de enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 81-90). Granada, Spain: University of Granada Press
- Carreira, Maria. (2004). Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term "Heritage Language Learner". *Heritage Language Journal*, 2(1), 1-25.
- Carreira, M., y Beeman, T. (2014). *Voces: Latino students on life in the United States*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Chamot, A. U. (1995). Implementing the cognitive academic language learning approach: CALLA in Arlington, Virginia. *The Bilingual Research Journal*, 19(3-4), 379-394.
- Chamot, A. U. y Robbins, J. (2005). *The CALLA model: Strategies for ELL student success: A handbook*. New York, NY: New York City Board of Education.
- Colombi, C. (2009). A Systemic Functional Approach to teaching Spanish for Heritage Speakers in the United States. *Linguistics and Education*, 20, 39-49.
- Colombi, M. Cecilia, Alarcón, Francisco X., y Fishman, Joshua A. (1997). *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (Heath Series on Foreign Language Acquisition Research and Instruction). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Ducar, C.M. (2009) The sound of silence: Spanish heritage textbooks' treatment of language variation. En M. Lacorte y L. Leeman (Eds.), *Español en estado unidos y otros contextos de contacto*, (pp. 347-368). Madrid, España: Iberoamericana.
- Ducar, S., Beaudrie, C., y Potowski, K. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. Columbus, OH: McGraw Hill.
- Ellis, E. (2006). Monolingualism: The unmarked case. *Sociolinguistic Studies*, 7(2).
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London ; New York: Longman.
- Fairclough, N. (2006). *Language and Globalization*. London: Routledge.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- García, Ofelia. (1993). From Goya Portraits to Goya Beans: Elite Traditions and Popular Streams in U.S. Spanish Language Policy. *Southwest Journal of Linguistics*, 12, 69-86.
- García, O. (2015). Translanguaging and abecedarios ilegales. En T.M. Kalmar (Ed.), *Illegal alphabets and adult biliteracy: Latino migrants crossing the linguistic border*, (pp. 131-136). New York, NY: Routledge.
- García, O., y Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, O. y Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. New York, NY: Teachers College Press.

HISPANIC STUDIES

r e v i e w

- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- Leeman, J. (2005). Engaging Critical Pedagogy. *Foreign Language Annals*, (38)1, 35-45.
- Leeman, J. y Martínez, G. (2007). From identity to commodity: Discourses of Spanish in heritage language textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(1), 35-65.
- Leeman, Jennifer. (2012). Investigating language ideologies in Spanish as a heritage language. En Fairclough, M. y Beaudrice, S., *Spanish as a heritage language in the United States: the state of the field* (pp. 43-59). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Leeman, J., Rabin, L., y Roman-Mendoza, E. (2011). Critical Pedagogy Beyond the Classroom Walls: Community Service-learning and Spanish Heritage Language Education. *Heritage Language Journal*, 8(3), 1-22.
- Leeman, J. y Serafini, E. (2016). Sociolinguistics and heritage language education: A model for promoting critical translanguaging competence. En Fairclough, M. y Beaudrice, S. (Eds.) *Spanish as a heritage language in the United States: the state of the field*, (pp. 56-79). Washington, DC: Georgetown University Press.
- MacGregor-Mendoza, P. (2000). Aquí no se habla español: Stories of linguistic repression in southwest schools. *Bilingual Research Journal*, 24(4), 355-367.
- MacGregor-Mendoza, P. (2010). Spanish as a heritage language assessment: successes, failures, lessons learned. *Heritage Language Journal*, 9(1), 1-25.
- Martinez, G. y Schwartz, A. Elevating 'low' language for high stakes: a case for critical, community-based learning in a medical Spanish for heritage learners program. *Heritage Language Journal*, 9(2), 37-49.
- Merino, B., Trueba, Enrique T., & Samaniego, Fabián A. (1993). *Language and culture in learning Teaching Spanish to native speakers of Spanish*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Milroy, L. y Muysken, P. (1995). *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Norton, B., y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44 (4), 412-446.
- Pavlenko, A. (2006). We have room for but one language here: Language and national identity in the US at the turn of the 20th century. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 163-196.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes nativos en los Estados Unidos*. Madrid: Arco/Libros.
- Potowski, K. (2007). *Language and Identity in a dual immersion school*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- US Census Bureau (2014, September, 08). Facts for Features: Hispanic Heritage Month 2014: Sept.15–Oct. 15. Retrieved from <https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2014/cbi4-ff22.html>
- Valdés, G. (1997). The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-Speaking Students: Outstanding Issues and Unanswered Questions. En *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (Heath Series on Foreign Language Acquisition Research and Instruction, pp. 8-44). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Valdés, G. (1998). Incipient Bilingualism and the Development of English Language Writing Abilities in the Secondary School. En Faltis, C. y Wolfe, P., *So Much to Say: Teenagers,*

HISPANIC STUDIES

r e v i e w

- Bilingualism and ESL in the Secondary School* (pp. 138-175). Teachers College Press.
- Valdés, G. (2006). The Foreign Language Teaching Profession and the Challenges of Developing Language Resources. In *Developing Minority Language Resources: The Case of Spanish in California* (Bilingual Education and Bilingualism, pp. 108-39). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Valdés, G., González, S.V., García, D.L., and Márquez, P. (2003). Language ideology: The case of Spanish in departments of foreign languages. *Anthropology and Education Quarterly*, 34(1), 3-26.
- Valdés, G., Lozano, Anthony G, & García-Moya, Rodolfo. (1981). *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, aims, and methods*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Villa, D. (2000). The sanitizing of US Spanish in academia. *Foreign Language Annals*, 35(2), 222-230.
- Zentella, A. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Malden, MA: Blackwell.
- Zentella, A. C. (2002). Chapter 16, Latin@ languages and identities. En Suárez-Orozco, M. y Paez, M., *Latinos remaking America*, (pp. 321-338). LA: University of California Press.