To be y ser a la vez: Cuestiones sobre la enseñanza del español en Estados Unidos

Manel Lacorte
University of Maryland

1. Introducción

Se ha enseñado lengua española en Estados Unidos (EE UU) desde hace poco más de 500 años, en concreto, con la llegada de Juan Ponce de León a las costas de Florida en 1513. A partir de esa fecha, el estudio del español presenta una significativa trayectoria en todos los contextos académicos, sobre todo en los últimos 40-50 años (Long y Lacorte 2007; Heining-Boynton 2014). A estas alturas del siglo XXI, se estima que la comunidad hispana sobrepasa los 55 millones de personas, 17 % de la población total (US Census Bureau 2014a), y las proyecciones apuntan a que en 2060 más de 119 millones, o 28 % de la población de Estados Unidos, será de origen hispano (US Census Bureau 2015). En la actualidad, se calcula que el 73 % habla español en su hogar con distintos niveles de competencia (unos 41 millones de personas) (Krogstad 2016a), aunque algunos expertos señalan que este porcentaje podría disminuir hasta el 65 % hacia el año 2020 a consecuencia de diversos cambios demográficos y socioculturales en la comunidad hispana (Lopez y González-Barrera 2013). Esto plantea la cuestión de si la lengua española podría seguir el mismo camino que la italiana o la alemana, cuyo número de hablantes ha descendido significativamente a pesar de que el número de estadounidenses de esas ascendencias ha crecido.

Como sea, la presencia demográfica y académica del español en EE UU se halla en estos años en su máximo histórico, y este período actual de *impasse* podría constituir un momento ideal para reflexionar con mayor atención sobre, precisamente, las dimensiones demográficas, sociolingüísticas, ideológicas y pedagógicas del fenómeno. En el caso concreto de la enseñanza del español como segunda lengua (L2) en EE UU, este trabajo se centrará en las siguientes cuestiones:

- ¿Quiénes aprenden español en Estados Unidos y por qué?
- ¿Qué variedad(es) del español se enseña(n) y con qué variedad(es) convive(n)?
- ¿Qué lugar ocupa la enseñanza del español en el presente contexto social e institucional?
- ¿Cómo se estructuran los programas de enseñanza del español?

A modo de cierre, se planteará una última pregunta: ¿Qué se está haciendo con respecto al futuro de la enseñanza del español en EE UU? Tal como sugiere el título, el objetivo subyacente a las respuestas y posibilidades a continuación es promover una enriquecedora convivencia entre el inglés y el español en los distintos espacios aca-

démicos, institucionales y personales de un país definido cada vez más por múltiples realidades plurilingüísticas e interculturales.

2. ¿Quiénes aprenden español en Estados Unidos y por qué?

En nuestros días, disponemos de varios recursos muy prácticos para explorar las cifras de alumnos de español en EE UU, entre ellos el Observatorio de la Lengua Española y las Culturas Hispánicas (fundado en 2013 y con sede en la Universidad de Harvard), los informes anuales *El español, lengua viva* (publicados por el Instituto Cervantes desde 2009), los informes *El mundo estudia español*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, muchos de los informes elaborados por el Pew Hispanic Center, las encuestas nacionales de enseñanza de lenguas en las escuelas de educación primaria y secundaria realizadas cada 10 años por el Centro de Lingüística Aplicada desde 1987, y las encuestas que desde 1958 elabora la Modern Language Association sobre el español y otras lenguas en el ámbito universitario. Como todos estos recursos son de fácil acceso[1], aquí daremos una perspectiva general previa al resto de secciones.

El español es la lengua más popular en las escuelas estadounidenses, con una cifra superior a los cinco millones de alumnos. En 2008, el 88 % de las escuelas primarias (para niños de 6 a 9 años) con programas de lengua impartían español, en contraste con el 79 % en 1997, y el 68 % en 1987. En la educación secundaria (edades entre 15 y 18 años), el 95 % de centros incluían cursos de español, porcentaje que se mantiene sin cambios desde 1997 a 2008. Mientras que el posicionamiento del español se encuentra en su máximo histórico, hay que aclarar que la cifra total de estudiantes de español en la educación primaria, intermedia y secundaria ha bajado durante la última década, debido al descenso general de matrículas en todos los programas de idiomas (véase http://www.humanitiesindicators.org/content/indicatordoc.aspx?i=26).

Se aprecia una situación parecida para la matrícula en centros de educación superior, que incluyen escuelas técnicas, escuelas universitarias y universidades públicas y privadas. Según la última encuesta de la MLA del año 2013, el total de inscripciones en cursos de L2 sumaba 1.562.179, lo que supone una reducción del 6,7 % respecto a la cifra total del anterior informe de 2009 y un número similar al de 2006. Los resultados para el español muestran unas pautas similares, con algunas diferencias significativas. Por un lado, las inscripciones en cursos de español bajaron por primera vez desde 1958, en concreto desde los 861.008 alumnos de 2009 a los 790.756 en 2013, con una reducción porcentual del 8,2 %. Por el otro, el estudiantado en programas de español aún supera al de todas las otras L2 combinadas, y su presencia abarca la gran mayoría de instituciones que respondieron a la encuesta en todo el país.

Hasta ahora hemos descrito las cifras de alumnos *tradicionales* de español como L2 en EE UU (resulta muy difícil considerar el español como *lengua extranjera* en este país). Sin embargo, la extensa historia de las lenguas y culturas hispanas en EE UU implica la presencia de otro importante grupo de estudiantes de español como lengua de he-

1. Se ha incluido una lista de recursos generales al final de este trabajo, tras la bibliografía. Algunos de los enlaces en la lista corresponden a instituciones, mientras que otros conducen a documentos publicados con una periodicidad anual.

rencia, es decir, alumnos que, según la definición canónica de Guadalupe Valdés, "se han criado en hogares donde se habla español y que, como resultado, han adquirido cierta capacidad –productiva y/o receptiva- en esta lengua" (2000). Cabe mencionar que expertos muestran ciertas reservas con el término *herencia* por sus connotaciones negativas, ofensivas o contraproducentes. Por ejemplo, García sostiene que *herencia* parece invocar algo que ha quedado atrás, "algo a lo que uno se aferra vagamente como si fuera un recuerdo" (2005: 601).

Al contrario de lo que muchos creen o quisieran creer, los últimos 15-20 años han representado un gran paso hacia delante para la comunidad hispana de EE UU respecto a su nivel socioeconómico y educativo. Un informe de julio de 2016 subraya, entre otros progresos, el declive del abandono escolar, el incremento de matrículas universitarias (sobre todo en centros de dos años) y, afortunadamente, un índice menos alto de deuda estudiantil al terminar sus estudios (Krogstad 2016b). Como consecuencia, los hablantes de herencia cada vez son más visibles en los programas de español en escuelas y universidades, incluso a pesar del continuo debate sobre el valor de la educación bilingüe para los alumnos de minorías lingüísticas (Wiley *et ál* 2014; Center for Applied Linguistics, n. d.). En el caso de los centros de enseñanza secundaria, el crecimiento de los programas de español como lengua de herencia ha sido más modesto (el 10 % de esos centros tenían cursos o programas de este tipo en 2008, en contraste con el 7 % en 1997, aunque los porcentajes varían mucho según la región del país (Chomón Zamora 2013). No obstante, el ascenso ha sido más notable en las universidades, donde se ha pasado del 18 % en 2002 a 40 % en 2012 (aunque eso implica que aún hay el 60 % sin estos programas) (Beaudrie *et ál* 2014).

Las razones por las que tanto estudiantes *tradicionales* como de *herencia* se inscriben en cursos de español resultan, hasta cierto punto, parecidas: cumplir con los requisitos para una u otra especialidad académica, convertirse en maestros o profesores de español, mejorar su perfil para desempeñar diversas actividades profesionales, reforzar vínculos personales con familiares o amistades hispanohablantes en EE UU u otros países y, especialmente para los alumnos de herencia, fortalecer su identidad como parte de una comunidad que habla lo que muchos consideramos la segunda lengua nacional de EE UU (Avelar 2005; Alonso 2006; Macías 2014).

Este interés por vincular el español a la identidad personal o nacional es el principal motivo por el que los hablantes de herencia formarán una población particularmente importante para el futuro de la enseñanza del español en EE UU, sobre todo si tenemos en cuenta, primero, la rápida disminución de la inmigración hispanohablante que ha nutrido esta comunidad en las últimas décadas; segundo, los efectos del habitual proceso generacional de atrición o pérdida del español y otras lenguas de herencia; y tercero, un proceso más complejo de separación de lengua e identidad (Lopez y González-Barrera 2013, Krogstad 2016a). A modo de ilustración sobre este aspecto, un reciente artículo de opinión en el diario *The Washington Post* analiza hasta qué punto la elección de Tim Kaine como candidato a la vicepresidencia de EE UU podría estar relacionada con su avanzado dominio del español (en contraste con el desconocimiento de esta lengua que manifiestan varios políticos demócratas de origen hispano) (O'Keefe 2016).

La posición del autor de este artículo es que la aparente ventaja de Kaine resulta de hecho inapreciable entre gran parte del electorado latino, mucho más preocupado por otras prioridades. Sobre todo para los más jóvenes, hablar español no constituye una prueba de fuego para demostrar su *latinidad*, ni tampoco una identidad latina más relacionada con haber crecido en ciertos tipos de comunidad y con comprender lo que significa ser *nideaquínideallá*, es decir, tener padres inmigrantes y raíces en más de un país. Por otra parte, el autor no olvida mencionar otro informe del Pew Hispanic Center (Lopez 2016) que apunta que, si bien 7 de cada 10 adultos latinos no consideran necesario hablar español para ser latino, el 95 % señala como algo muy importante que las generaciones futuras hablen español. Pero, ¿qué tipo de español? Este será el tema de la próxima sección.

3. ¿Qué variedad(es) del español se enseña(n) y con qué variedad(es) convive(n)?

Con una comunidad hispanohablante tan diversa y una población académica tan amplia, es evidentemente muy difícil delimitar una variedad concreta para la enseñanza del español en EE UU, pero sí parece fácil indicar que la variedad más habitual no es la castellana. Si quisiéramos responder a esta pregunta analizando la situación dialectal del español *en* EE UU, quizá la respuesta más simple sería una variedad caracterizada por los rasgos más generales del español mexicano, por la proximidad geográfica con México, el porcentaje de hispanohablantes procedentes de este país que residen en EE UU y por la influencia de las grandes empresas de comunicación en español de ese país (Muñoz-Basols *et ál* 2014; Lacorte y Suárez 2014). Sin embargo, esta respuesta es incompleta.

En un texto publicado en 2015, Escobar y Potowski nos ofrecen una detallada descripción de la distribución dialectal del español en torno a dos grandes grupos, los dialectos *tradicionales*, o variedades habladas por descendientes de los habitantes del suroeste de antes del siglo XX, y los dialectos *referenciales*, es decir, las variedades de los inmigrantes llegados más recientemente. Por variedades tradicionales, las autoras se refieren a la variedad *manitas* de Nuevo México y el sur de Colorado, el isleño en el sur de Luisiana, el español mexico-americano o chicano, y el caló, una variedad del suroeste ligada al dialecto de gitanos españoles llegados a la región hacia el siglo XVI, y que ahora es empleada por jóvenes mexicano-americanos con una cultura grupal propia. Por su parte, los dialectos referenciales son las variedades más próximas a las habladas en los países de origen. La más representada, como se indicó antes, es la mexicana, seguida por los dialectos caribeños; pero en los últimos años se aprecia un significativo crecimiento de otras variedades de origen centroamericano y sudamericano, lo que ha convertido a EE UU en un país donde conviven de modo estable dialectos referenciales de *todas* las áreas latinoamericanas hispanohablantes. De hecho, esta diversidad incluye también variedades peninsulares, si tenemos en cuenta que la población de origen español ha crecido, desde el censo del año 2000, de un 534,4 %, hasta más de 750.000 personas en 2014.

La riqueza dialectal del español en EE UU se amplía aún más al considerar los efectos del contacto lingüístico; primero, entre las variedades del español mencionadas

antes y, segundo, entre el español en general con el inglés, con sus propias variedades regionales y sociales en un país de unos 320 millones de personas. En concreto, Escobar y Potowski subrayan que si se define como recién llegados a los latinos que se instalaron en EE UU después del año 2000, "los dialectos referenciales son hablados por un 14,4 % de los latinos y los dialectos de contacto por aproximadamente el 85 % restante" (52).

Si nos detenemos a pensar en todos los aspectos lingüísticos y sociales expuestos hasta ahora que definen el español en EE UU, no nos extrañará que cada vez más expertos coincidan en la importancia de cambiar la preposición *en* por *de* para referirse al español que se habla en este país. Por ejemplo, Moreno Fernández señala que "así como hay un español de Andalucía, de Puerto Rico o de Chile, existe un español estadounidense, ya con la suficiente estabilidad y homogeneidad; y sin que ello impida distinguir variedades internas" (2013: 4). Por su parte, Domnita Dumitrescu, en su introducción a *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum?* (un libro publicado en 2013 por la Academia Norteamericana de la Lengua Española) sostiene que "ya es hora de empezar a hablar de un español estadounidense con perfil propio y colocarlo en pie de igualdad con los otros 'españoles' del amplio mundo hispanohablante" (13-14).

¿Significa todo esto que el español estadounidense es o debería ser la variedad de uso más común en las escuelas y universidades de este país? Urciuoli (2008) nos recuerda que "los acentos no son simples variaciones fonéticas, sino complejos semióticos a través de los que nos podemos ubicar los unos a los otros". Como subrayaba Schillman en 1996, los valores, creencias, actitudes y prejuicios que influyen en nuestra cultura lingüística son los que realmente definen las variedades preferidas en la enseñanza del español. El primer ámbito de estas ideologías lingüísticas atañe a la estratificación de las comunidades hispanas en EE UU o, en palabras de Garland Bills (2005), el racismo (o clasismo o etnicismo) interno. Entre otros, Bills cita un estudio de Hart-González (1985), que muestra cómo los dialectos puertorriqueño y salvadoreño son los de menos prestigio en la diversa comunidad hispanohablante de Washington, DC. Por su parte, Zentella (1990) señala las actitudes negativas hacia la variedad puertorriqueña y especialmente la dominicana en Nueva York, actitudes que comparten incluso los miembros de esta comunidad. Y en la ciudad de Chicago, Gosh Johnson (2005) sugiere que los puertorriqueños también perciben su variedad como *incorrecta*, en contraste con el mejor español de los mexicanos.

El segundo ámbito de especial interés para el análisis de las ideologías lingüísticas es el académico. En los departamentos o programas de español, las cuestiones referentes a las ideologías lingüísticas se han hecho más palpables en los últimos años, quizá por la rápida transformación del español desde un lugar periférico en el mundo académico estadounidense a otro más central. Por ejemplo, Valdés y sus colegas (2003, 2008) realizaron un estudio cualitativo y longitudinal de varios departamentos universitarios de español que muestra paralelismos entre, por un lado, la ideología lingüística hegemónica de muchos hablantes de inglés en EE UU, y por otro, las posiciones ideológicas del profesorado de español. Estas posiciones plantean, primero, una obligatoria vinculación entre lengua y nación; segundo, actitudes favorables a la figura del hablante monolingüe de español en países de habla hispana –en ambos casos, en conflicto con

las numerosas situaciones bilingües y multilingües en estos territorios (véase Godenzzi 2006, Niño-Murcia *et ál.* 2008), y tercero, una marcada rigurosidad de estándares lingüísticos establecidos por la Real Academia Española o, más recientemente, el consorcio *panhispánico* de academias de la lengua. El testimonio de Stephanie Alvarez, una alumna de doctorado de origen latino, publicado en 2013 puede aportarnos una buena ilustración a un nivel más personal:

> No recuerdo haber sentido inseguridad sobre mi conocimiento del español mientras crecía. Al fin y al cabo, me crió mi abuela, que no hablaba inglés, y yo era su traductora en cualquier lugar donde íbamos. Aunque sí sentía vergüenza por hablar español, no era por mi competencia lingüística, sino por mi estatus como "minoría". Cuando llegué a la universidad y comencé a tomar clases de español, comencé a desarrollar mi nuevo complejo de inferioridad [...] (Alvarez 2013: 136 [traducción de Manel Lacorte]).

El último pero igualmente importante ámbito de ideología lingüística sobre el español que se enseña en EEUU tiene que ver con su tratamiento en libros de texto y otros materiales pedagógicos. En contraste con sus profusas y heterogéneas muestras folclóricas, gastronómicas y artísticas sobre el mundo hispanohablante, la mayoría de libros de español en EE UU muestra una marcada preferencia por variedades estándares *pseudo-castellana* o *pseudo-mexicana*, así como un escaso o nulo reconocimiento de los rasgos lingüísticos distintivos de las variedades del español socialmente distanciadas de esas normas estándar. Este proceso de *esterilización* del español en la educación lingüística puede contribuir no solo a distanciar los materiales pedagógicos de la realidad sociolingüística del español de EE UU, sino también a los propios alumnos de español como lengua segunda o lengua de herencia.

4. ¿Qué lugar ocupa la enseñanza del español en el presente contexto social e institucional?

Las consideraciones ideológicas también son útiles para entender mejor el contexto social e institucional para la enseñanza del español en EE UU, donde muchos expertos coinciden en afirmar que el estudio de otras lenguas aparte del inglés se plantea todavía en términos económicos o geopolíticos. Así, Ricento (2005) denuncia la visión instrumental y vacía de contexto histórico en el discurso de instituciones como el Centro de Lingüística Aplicada (CAL) y el Centro Nacional de Lenguas Extranjeras (NFLC), que define las lenguas *extranjeras* como mercancía, es decir, productos que deben ser desarrollados para alcanzar ciertos intereses nacionales. Por su parte, Bale (2014) habla de un enfoque excluyente o de *suma cero* (*zero-sum approach*), hacia otras lenguas, que se perciben, bien como un recurso económico o político reservado por lo general para alumnos de determinada clase social media o alta, bien como esenciales para la expresión de los derechos de comunidades lingüísticas minoritarias. En este sentido, Lacorte (2013) puntualiza el *problema* que muchos estudiantes latinos enfrentan cuando su interés en aprender o mantener el español choca con el modelo ideal del ciudadano estadounidense monolingüe (García 2014). Por último, Bruzos (2016) define el escenario ideológico del español en EE UU a partir de los tres tipos de capital –económico, social y cultural- propuestos por Bourdieu (1986), y destaca el marcado desequilibrio

todavía patente entre el valor económico y social del español –apoyado sobre todo en el peso demográfico de la comunidad latina- y lo que él y otros autores califican como desprestigio cultural por la persistente vinculación a la inmigración y la pobreza, entre otros aspectos también negativos.

Respecto al lugar que ahora ocupa el español en la educación estadounidense, debemos destacar primero la difícil situación económica de los últimos años, que ha provocado profundos recortes en centros educativos públicos y privados de todo el país. A pesar de los atisbos actuales de recuperación, los expertos coinciden en no hacerse demasiadas ilusiones sobre un posible retorno a épocas más prósperas o más benevolentes con la educación, y menos si se trata de las humanidades (Pratt 2009). Como señala Stanley Fish (2010), en estos tiempos en que predominan los criterios de productividad, eficiencia y atención al cliente, las humanidades sufren por la dificultad de justificar los gastos que generan (y de superar las sospechas sobre los contenidos que transmiten), mientras que otras áreas reciben mayor apoyo en aras de la prosperidad y bienestar del denominado *ciudadano contribuyente*.

Como ya mencionamos antes, tal ideología utilitarista acarrea toda una serie de consecuencias negativas para la enseñanza de lenguas. La primera de ellas es el deterioro de las condiciones laborales de los docentes (salarios no competitivos, inseguridad contractual, mayor carga lectiva, trabas para el desarrollo profesional, etc.). La segunda consiste en la reducción de la oferta académica para la enseñanza de otras lenguas en contraste con otras disciplinas aparentemente más *productivas* y, por ende, la gradual marginalización de los departamentos o programas de lenguas en sus instituciones, sobre todo si se percibe que ese tipo de cursos sirve solo como complemento para reforzar la formación en otras áreas como los negocios, la salud pública o las tecnologías de la información. En el caso concreto de los programas de español, una tercera consecuencia ha tenido que ver, paradójicamente, con los fondos destinados a atender su mayor demanda académica en las últimas décadas. Para resolver este denominado *Spanish problem* (Lipski 2002), se ha promovido la creación de unidades supradepartamentales en que los programas de español a menudo deben compartir recursos económicos y humanos a partes iguales con los de otras lenguas, sin tener en cuenta las enormes diferencias en el tamaño y necesidades de cada uno. A un nivel ideológico, esta tesitura podría también estar vinculada a la tradicional falta de estima hacia el español y las culturas hispanohablantes por parte de docentes en otras lenguas *más cultas* o prestigiosas, y a la ya mencionada visión del español como una lengua *de servicio* en relación con otras materias académicas, o incluso como la lengua *del servicio doméstico* para otros grupos en la sociedad estadounidense.

5. ¿Cómo se estructuran los programas de enseñanza del español?

Conviene recordar desde el principio que la enseñanza de lenguas en el sistema educativo estadounidense presenta mayor complejidad y flexibilidad que en otros países, debido a, primero, las diferencias entre las políticas educativas de unos y otros estados, o incluso distritos escolares, y segundo la variedad de instituciones universitarias que incluyen las lenguas en sus planes de estudio.

Los primeros años de este siglo han aportado importantes propuestas curriculares para la enseñanza de español y otras lenguas en los EE UU, en concreto: las *American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines* (ACTFL 2012), los *World-Readiness Standards for Foreign Languages* (The National Standards Collaborative Board 2015), el Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Languages Report (MLA 2007) y el Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature (MLA 2009).

Las guías de competencia lingüística de ACTFL se publicaron por primera vez en 1986 como adaptación académica de los descriptores *Interagency Language Roundtable* (ILR) empleados por el gobierno estadounidense. Al igual que los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia, estas guías tienen como principal objetivo proporcionar un sistema de evaluación o valoración en espacios académicos y laborales, pero también pueden aportar opciones de carácter curricular y docente. Por ejemplo, las guías pueden servir para hacer diagnósticos generales de un programa de L2, diseñar evaluaciones individuales de competencia lingüística al final del programa o marcar objetivos docentes a partir de parámetros basados en el uso de la lengua (vs. el conocimiento abstracto del sistema lingüístico).

Como parte de un movimiento general para implantar estándares educativos en los EEUU, los *World-Readiness Standards for Foreign Languages* constituyen la versión más reciente de los Estándares Nacionales para el Aprendizaje de Lenguas (*National Standards for Learning Languages*) creados en 1996 y revisados en 2006. Conocidos también como el modelo 5 Ces (Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades), los estándares no fueron concebidos como pautas curriculares concretas, sino como dimensiones que los programas de lenguas deberían considerar a fin de ofrecer a los alumnos experiencias culturales y personales que facilitaran el proceso de aprendizaje. Hasta ahora, los estándares han sido más comunes en la educación secundaria, pero han ido recibiendo mayor atención en los programas universitarios de L2 gracias a su gradual visibilidad en libros de texto y otros materiales pedagógicos, así como en cursos y actividades de formación profesional para instructores de L2 en instituciones de enseñanza universitaria.

A diferencia de las guías de ACTFL y los Estándares Nacionales, los informes publicados por la MLA en 2007 y 2009 se dirigen específicamente a la educación superior. Uno de los aspectos más importantes de estos informes afecta la ordenación curricular más común de los programas de L2 en la universidad estadounidense, que separa casi desde el principio el estudio lingüístico (*language learning*) del estudio literario (*literary analysis*). En la práctica, esto se refleja en un sistema de dos niveles que entiende la enseñanza de la lengua como una preparación para que los alumnos puedan, en su mayoría, cumplir con un requisito académico, y a partir de ahí (en mucho menor número) acceder a los llamados *cursos de contenido* en niveles superiores, por lo general de literatura o estudios histórico-culturales (*civilización*). Esta división se aprecia también en la estructura de los departamentos, con profesores titulares (*tenured*) que imparten los cursos de literatura o lingüística, e instructores sin contrato permanente o estudiantes graduados con ayudantías (*non-tenured*), que enseñan los cursos de lengua de nivel prin-

cipiante o intermedio. Cabe mencionar además que los cursos de nivel graduado se han centrado tradicionalmente en la literatura, aunque en los últimos años han aumentado los estudios culturales. Durante mucho tiempo, la presencia de cursos relacionados con la lingüística teórica o la lingüística aplicada ha sido casi inexistente.

Se están dado pasos muy prometedores en muchos programas de L2 para cambiar las actuales condiciones (véase Swaffar y Urlaub 2014; Paesani *et ál* 2015; Kumagai *et ál* 2016). Sin embargo, los cambios estructurales no han resultado nunca fáciles, sobre todo cuando la mayoría de docentes responsables de esos programas posee un extenso conocimiento sobre diversos períodos o ámbitos literarios, pero por lo general un conocimiento más bien limitado sobre temas de articulación y evaluación de programas, desarrollo curricular, materiales pedagógicos o supervisión de instructores y otros colegas (VanPatten 2015). En un estudio reciente, Hertel y Dings (2014) ofrecen un revelador análisis sobre percepciones por parte del profesorado de los cursos que deberían formar un programa de especialización (*major*) en español. En concreto, los resultados señalan un acusado predominio y preferencia hacia los cursos de literatura, estudios culturales y lengua, mientras que los cursos sobre lingüística teórica o aplicada, español para las profesiones y traducción, no reciben mucho apoyo del profesorado, y por ello se propone que se ofrezcan de modo mucho más esporádico, o que no formen parte de los requisitos básicos para la especialización.

Otra área de interés en el contexto universitario actual concierne a la necesidad de alinear los marcos y propuestas curriculares ligados a la enseñanza de L2 con objetivos de aprendizaje generales establecidos por la institución para todos sus alumnos (*student learning outcomes* o *SLOs*). En este sentido, Norris (2006) indica el conflicto que existe entre, por un lado, los objetivos de muchos programas de lenguas respecto al conocimiento cultural crítico, el desarrollo de destrezas lingüísticas o las actitudes hacia otras culturas y sociedades, y, por otro lado, la falta de evidencia concreta sobre si esos objetivos se alcanzaron realmente o no. Para resolver este conflicto, el autor sugiere prestar más atención al componente evaluador en el diseño curricular de un programa de L2, en lo posible combinando distintos modelos no necesariamente exclusivos de la formación lingüística. Por ejemplo, Klee, Melin y Soleson (2015) presentan un modelo de evaluación programática que reúne las ya mencionadas guías de competencia lingüística de ACTFL y las pautas comunicativas y culturales de los Estándares Nacionales, junto con los objetivos educativos más generales (*goals for liberal education*) de la American Association of Colleges and Universities (AAC&U 2007) (véase Heining-Boyton y Redmond 2013 para revisar otra propuesta similar vinculada a los Common Core Standards, otra serie de estándares nacionales para la educación pre-universitaria).

6. Enseñanza del español en EE UU en los próximos años: ¿Qué se puede hacer?

En términos generales, la presencia de la lengua española en el sistema educativo de EE UU continúa siendo sólida. Desde la enseñanza primaria hasta los estudios de grado y postgrado universitario, el español aún es el idioma que se estudia con más frecuencia,

o el único que se estudia, por razones curriculares o presupuestarias (Rhodes y Pufhal 2014). El informe *El mundo estudia español* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) indica además que en 2014 había 961 opciones para estudiar una maestría en español y 240 para un doctorado, unas cifras que convierten a EE UU en uno de los principales focos de investigación acerca de la enseñanza, adquisición y aplicaciones del español como L2. No obstante, no podemos obviar los resultados de las encuestas más recientes elaboradas por CAL y MLA, que revelan una reducción bastante sustancial de la enseñanza de idiomas, en especial en los centros de enseñanza primaria e intermedia, es decir, el auténtico semillero de futuros alumnos y hablantes de español en EE UU. Al mismo tiempo, las condiciones demográficas, ideológicas e institucionales descritas en este ensayo podrían llegar a limitar el número de programas y oportunidades para que los alumnos alcancen un alto nivel de competencia en español u otros idiomas.

Ante estos y otros desafíos para el futuro de la enseñanza del español en EE UU, nuestra principal recomendación consiste en asumir plenamente y aplicar la primera parte del título de este ensayo –"*to be* y ser a la vez"- mediante la promoción de la convivencia y los espacios comunes para el español y el inglés, así como para el resto de los múltiples idiomas hablados en EE UU. Estos espacios comunes pueden establecerse en diversos ámbitos, todos ellos relacionados entre sí.

En el plano social e ideológico, se está realizando un mayor esfuerzo para situar la enseñanza, el aprendizaje y el uso del español como actividades plenamente cotidianas en un país con dos lenguas nacionales, como mínimo. Asimismo, es esencial estabilizar la masa crítica de hispanohablantes que no consideran necesario abandonar el español para seguir identificándose como "ciudadanos estadounidenses" (Fernández Vitores 2015: 37), o los que asumen el español como parte importante de las futuras generaciones de hispanounidenses (Lopez 2016). Con este fin, deberemos seguir atentos a la relación entre el capital económico de la comunidad hispana y el del español en EE UU, para que la lengua se siga considerando como un recurso profesional clave en un país y un mundo globalmente competitivos. Pero, sobre todo, deberemos continuar trabajando duro para incrementar el valor social, cultural y simbólico del español.

En el plano institucional y curricular, nos estamos implicando cada vez más en diálogos constructivos y productivos con alumnos, padres, colegas, administradores, representantes públicos y grupos de presión política para promover estrategias que cubran las necesidades y motivaciones académicas, socioculturales y profesionales de nuestros estudiantes. Entre otras iniciativas posibles, se debería abrir nuevos programas de español, sobre todo en centros de enseñanza primaria, y ampliar la oferta de opciones comunitarias, intensivas y de inmersión (bidireccionales en el caso de los hablantes de herencia). Esta labor debería incluir también una mejora de los patrones de articulación entre los distintos niveles de competencia lingüística, así como modelos actuales de formación profesional para los maestros de lenguas. Deberemos reforzar la conexión entre los objetivos de los programas de español con los objetivos generales de la institución, para así presentar evidencia concreta sobre la consecución de nuestras metas lingüísticas y culturales y su posible aplicación en contextos profesionales.

En este sentido, resultará particularmente importante ampliar la oferta de programas no solo vinculados a contenidos literarios, culturales o lingüísticos, sino también a las áreas de salud pública, comunicación, leyes, educación, negocios y tecnologías de la información, entre otras (Lafford *et ál* 2014; Klee 2015). Por último, habrá que invertir más energía y fondos en programas que sirvan a la comunidad no académica, involucrando para ello a múltiples agentes dentro y fuera de las instituciones educativas con el fin de empoderar la conexión entre el trabajo académico y las preocupaciones reales de las comunidades fuera del aula (Rabin 2015: 168).

En el plano curricular y pedagógico, estamos superando la resistencia al cambio que muestran muchos departamentos de lengua, tradicionalmente gestionados por expertos en estudios literarios o culturales, para implantar un currículum realmente integrado a partir de metas y objetivos concretos en función de las necesidades reales de los estudiantes. En primer lugar, este proceso de articulación podría permitir a los alumnos experimentar un progreso mucho más consistente hacia niveles de competencia avanzados. Segundo, un modelo integrado de articulación representaría la mejor manera de dejar atrás la división entre lengua y literatura ya mencionada anteriormente, y con ello (a) situar el estudio lingüístico y la reflexión cultural en torno a marcos históricos y socioculturales desde el primer curso para principiantes hasta los más avanzados para estudiantes de postgrado; (b) incluir una mucha mayor variedad de textos y formas de expresión en cursos de cualquier nivel, y en especial (c) actualizar y reestructurar los actuales formatos de formación profesional para futuros docentes de español en cualquier centro educativo. Tercero, una articulación integrada podría facilitar la comunicación y la colaboración entre todos los componentes de plantillas docentes, ya que todos ellos se verían más implicados en la creación y mantenimiento de un programa que precisa necesariamente del conocimiento y experiencia colectivos para tener éxito.

En relación con los comentarios anteriores sobre las perspectivas demográficas y sociales para el español de EE UU, sería conveniente que la comunicación entre los miembros de la comunidad docente incluyese también los temas relacionados con la variación social y geográfica a través de los programas de español, la relevancia de establecer una autoridad lingüística para la selección de materiales pedagógicos o en cursos del mismo nivel con diferentes secciones, e incluso el efecto de la variación lingüística o social en la elección de programas en el extranjero, entre otros (Lipski 2009). Otra cuestión pedagógica de especial interés es el papel que se quiera dar al desarrollo de las competencias translinguales y transculturales de un alumnado tan diverso como el estadounidense (García 2013). En concreto, ¿cuál debería ser nuestro primordial objetivo: convertirlos en *hablantes nativos* de alguna variedad específica (o de una *comunidad imaginaria*) del español, o potenciar su capacidad de operar entre lenguas y variedades lingüísticas y sociales, funcionar como interlocutores informados con otros hablantes de español, y ser capaces de reflexionar sobre el mundo y sí mismos a través de otra lengua y sus múltiples representaciones lingüísticas y culturales? Si todos coincidimos en la conveniencia de la segunda opción, algunas posibilidades para los próximos años son: (1) reestructurar los cursos de literatura y cultura para superar divisiones arbitrarias entre siglos, grandes autores o regiones geográficas; (2) incorporar en todos los niveles de enseñanza de la lengua diferentes enfoques sobre las condiciones históricas, socio-

culturales e ideológicas del español en EE UU y otras partes del mundo hispanohablante, y (3) hacer frente a las ideologías lingüísticas implícitas que existen en cualquier programa, y que podrían limitar el aprendizaje del español a determinadas variedades estándar, prestigiosas o hegemónicas.

Por último, y para evitar que el "*to be* y ser a la vez" del título de este trabajo no se acabe convirtiendo en un "*to be* o no ser", como decía en 2001 el doctor y traductor Fernando Navarro González al hablar sobre los retos del lenguaje científico del español en el siglo XXI, resulta esencial incrementar la investigación y publicación en lengua española. En concreto, Fernando Navarro señala:

> Se ha creado una barrera lingüística entre la ciencia médica universitaria superior -que se publica en inglés- y la práctica médica inferior -que lee principalmente en el idioma materno-. Por otro, se ha generalizado la creencia de que un artículo en inglés es, por el mero hecho de estar escrito en inglés, de mayor calidad que otro en español o cualquier otro idioma. La célebre sentencia inglesa *publish or perish* ['publica o perece'] se ha convertido así, en los países de habla hispana, en la disyuntiva bilingüe "publish o perece".

En EE UU hemos dado unos cuantos pasos interesantes en los últimos años con la publicación de textos para alumnos de niveles avanzados y muchos futuros docentes del español, como *El español en contacto con otras lenguas* (Klee y Lynch 2009), *Fundamentos teóricos y prácticos de historia de la lengua española* (Núñez 2012), *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español* (De los Heros y Niño-Murcia 2012), *El bilingüismo en el mundo hispanohablante* (Montrul 2013), la segunda edición de *Lingüística aplicada: adquisición del español como segunda lengua* (Koike y Klee 2013), *Introducción a la sociolingüística hispánica* (Díaz-Campos 2014), *Seamos pragmáticos* (Pinto y De Pablos-Ortega 2014), *El español de los Estados Unidos* (Escobar y Potowski 2015) y *El español y la lingüística aplicada* (Blake y Zyzyk 2016). Asimismo, próximamente, la editorial Routledge publicará una *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica* y *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español*, ambos textos desarrollados por Javier Muñoz-Basols y otros expertos. Este tipo de proyectos, así como la creciente visibilidad de revistas académicas de calidad publicadas en español como, entre otras, el *Journal of Spanish Language Teaching*, deberían contribuir no solo a darle al estudio del español la prominencia que merece como idioma de comunicación internacional, sino también a arraigar su espacio como una de las más importantes lenguas nacionales de EE UU.

Referencias Bibliográficas

ALONSO, C. (2006): "Spanish: The foreign national language", *ADFL Bulletin*, 37 (2-3), 15-20.

ALVAREZ, S. (2013): "Evaluating the role of the Spanish department in the education of U.S. Latin@ students: *Un testimonio*", *Journal of Latinos and Education* 12, 131-151.

AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES & UNIVERSITIES (2007): *College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education*

& America's Promise. Washington DC, https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (2012): *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*, https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf

AVELAR, Z. (2005): "Xenophobia and diasporic Latin Americanism: Mapping antagonisms around the *foreign*", MORAÑA, M. (ed.), *Ideologies of Hispanism* Nashville, TN: Vanderbilt UP, 269-283.

BALE, J. (2014): "Heritage language education and the *national interest*", *Review of Research in Education* 38, 166-188.

BEAUDRIE, S., C. DUCAR y K. POTOWSKI (2014): *Heritage language teaching: Research and practice*, Nueva York: McGraw Hill.

BILLS, G. (2005): "Las comunidades lingüísticas y el mantenimiento del español en Estados Unidos", LÓPEZ ORTIZ, L., LACORTE, M. (eds.), *Contacto y contextos lingüísticos: El español en Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*, Madrid: Iberoamericana, 55-83.

BLAKE, R. y E. ZYZIK (2016): *El español y la lingüística aplicada*, Washington DC: Georgetown UP.

BOURDIEU, (1986): "The forms of capital", BIGGART, N. W. (ed.), *Readings in economic sociology*, Oxford: Blackwell, 280-291.

BRUZOS, A. (2016): "El capital cultural del español y su enseñanza como lengua extranjera en Estados Unidos", *Hispania* 99 (1), 5-16.

CARREIRA, M. y O. KAGAN (2011): "The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development", *Foreign Language Annals* 44 (1), 40-64.

CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS (s. f.): "Directory of two-way bilingual immersion programs in the U.S.", http://www.cal.org/twi/directory/

CHOMÓN ZAMORA, C. (2013): "Spanish heritage language schools in the United States", http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/spanish-heritage-language-schools-in-the-us.pdf

DE LOS HEROS, S. y M. NIÑO-MURCIA (2012): *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español*, Washington DC: Georgetown UP.

DÍAZ-CAMPOS, M. (2014): *Introducción a la sociolingüística hispánica*, Malden MA: Blackwell-Wiley.

DUMITRESCU, D. y G. PIÑA-ROSALES (eds.) (2013): *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinarios*, Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.

ESCOBAR, A. M., POTOWSKI, K. (2015): *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge UP.

FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2015): *El español: Una lengua viva. Informe 2015*, Madrid: Instituto Cervantes, http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf

FISH, S. (2010): "The crisis of humanities officially arrives", *The New York Times*. http://opinionator.blogs.nytimes.com/2010/10/11/the-crisis-of-the-humanities-officially-arrives/?_r=0

GARCÍA, O. (2005): "Positioning heritage languages in the United States", *Modern Language Journal* 89 (4), 601-605.

GARCÍA, O. (2013): "El papel del translenguar en la enseñanza del español en Estados Unidos", DUMITRESCU , D., PIÑA ROSALES, G. (eds.), *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum?*, New York: ANLE, 353-374.

GARCÍA, O. (2014): "US Spanish and education: Global and local intersections", *Review of Research in Education* 38 (1), 58-80.
GODENZZI, J. C. (2006): "Spanish as a lingua franca", *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 100-122.
GOSH JOHNSON, E. (2005): "Mexiqueño? Issues of identity and ideology in a case study of dialect contact", *Penn Working Papers in Linguistics* 11 (2), 92-204.
HART-GONZÁLEZ, L. (1985): "Pan-Hispanism and sub community in Washington D.C.", ELÍAS-OLIVARES, L. *et al.* (eds.), *Spanish language use and public life in the United States*. Berlín: Mouton, 73-88.
HEINING-BOYNTON, A. (2014): "Teaching Spanish preK-16 in the US", *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2), 137-153.
HEINING-BOYNTON, A. y M. REDMOND (2013): "The Common Core Framework and world languages: A wake-up call for all", *The Language Educator* 8 (1), 52-56.
HERTEL, T., DINGS, A. (2014): "The undergraduate Spanish major curriculum: Realities and faculty perceptions", *Foreign Language Annals* 47 (3), 546-568.
JOHNSON, K. (2009): *Second language teacher education. A sociocultural perspective*. Nueva York: Routledge.
JOHNSON, K., GOLOMBEK, P. (eds.) (2011): *Research on second language teacher education. A sociocultural perspective on professional development*, Nueva York: Routledge.
JOHNSON, K., GOLOMBEK, P. (2016): *Mindful L2 teacher education: Sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*, Nueva York: Routledge.
KLEE, C. (2015): "Content-based programs and Spanish for the professions", LACORTE, M. (ed.), *The Routledge handbook of hispanic applied linguistics*, Nueva York: Routledge, 184-191.
KLEE, C., LYNCH, A. (2009): *El español en contacto con otras lenguas.* Washington DC: Georgetown UP.
KLEE, C., MELIN, C., SOLESON, D. (2015): "From frameworks to oversight: Components to improving foreign language program efficacy", NORRIS, J., MILLS, N (eds.), *Innovation and accountability in language program evaluation*, Boston MA: Cengage, 131-153.
KOIKE, D., KLEE, C. (2013): *Lingüística aplicada: adquisición del español como segunda lengua*. Malden MA: Blackwell-Wiley.
KROGSTAD, J. M. (2016a): "Rise in English proficiency among U.S. Hispanics is driven by the young", http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/04/20/rise-in-english-proficiency-among-u-s-hispanics-is-driven-by-the-young/
KROGSTAD, J. M. (2016b): "5 facts about Latinos and education", http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/07/28/5-facts-about-latinos-and-education/
KUMAGAI, Y., LÓPEZ-SÁNCHEZ, A., WU, S. (2015): *Multiliteracies in world language education*, Nueva York: Routledge.
LACORTE, M. (2013): "Sociopolitical and institutional conditions for teaching Spanish as a L2 in US universities", *Spanish in Context* 10 (3), 331-349.
LACORTE, M. (2016): "Teacher development in heritage language education", FAIRCLOUGH, M., BEAUDRIE, S. (eds.), *Innovative approaches in heritage language teaching*, Washington DC: Georgetown UP, 99-119.
LACORTE, M., SUÁREZ, J. (2014): "La enseñanza del español en los Estados Unidos: Panorama actual y perspectivas de futuro", *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2), 129-136.
LAFFORD, B., A. ABBOTT y D. LEAR (2014): "Spanish in the professions and in the community in the US", *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2), 171-187.

LIPSKI, J. (2002): "Rethinking the place of Spanish", *PMLA* 117 (5), 1247-1251.
LIPSKI, J. (2009): "Which Spanish(es) to teach?", *ADFL Bulletin*, 41 (2), 48-59.
LONG, D., LACORTE, M. (2007): "La enseñanza del español como segunda lengua: Perspectivas históricas y metodológicas", LACORTE, M. (ed.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco/Libros, 82-115.
LOPEZ, M. H. (2016): "Is speaking Spanish necessary to be Hispanic? Most Hispanics say no", http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/02/19/is-speaking-spanish-necessary-to-be-hispanic-most-hispanics-say-no/
LOPEZ, M. H., GONZÁLEZ-BARRERA, A. (2013): "What is the future of Spanish in the United States?", http://www.pewresearch.org/fact-tank/2013/09/05/what-is-the-future-of-spanish-in-the-united-states/
MACÍAS, R. (2014): "Spanish as the second national language of the United States: Fact, future, fiction, or hope?", *Review of Research in Education*, 38, 33-57.
MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (2007): "Foreign Languages and higher education: New structures for a changed world", https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World
MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (2009): "Report to the Teagle Foundation on the undergraduate major in language and literature", https://www.mla.org/content/download/3207/81182/2008_mla_whitepaper.pdf
MONTRUL, S. (2013): *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*, Malden, MA: Blackwell-Wiley.
MORENO FERNÁNDEZ, F. (2013): "Panorama interdisciplinario del español en los Estados Unidos", *Tribuna Norteamericana*, 14, 1-6.
MUÑOZ-BASOLS, J., MUÑOZ-CALVO, M., SUÁREZ, J. (2014): "Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera", *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1), 1-14.
NAVARRO GONZÁLEZ, F. (2001): "La traducción médica ante el siglo XXI: tres retos para el lenguaje científico en español", http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/1_la_traduccion_en_espanol/navarro_f.htm
NIÑO-MURCIA, M., GODENZZI, J. C., ROTHMAN, J. (2008): "Spanish as a world language: The interplay of globalized localization and localized globalization", *International Multilingual Research Journal* 2, 48-66.
NORRIS, J. (2006): "The why (and how) of assessing student learning outcomes in college foreign language programs", *Modern Language Journal* 90 (4), 756-583.
NÚÑEZ, E. (2012): *Fundamentos teóricos y prácticos de historia de la lengua española*, New Haven, CT: Yale University Press.
O'KEEFE, E. (2016): "Tim Kaine can speak Spanish. But most Hispanics don't care", *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/politics/tim-kaine-can-speak-spanish-but-most-hispanics-dont-care/2016/07/24/9925fd74-510e-11e6-a7d8-13d06b37f256_story.html
PAESANI, K., ALLEN, H., DUPUY, B. (2015): *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*, Upper Saddle River NJ: Pearson Prentice Hall.
PINTO, D., DE PABLOS-ORTEGA, C. (2014): *Seamos pragmáticos*, New Haven, CT: Yale University Press.
PRATT, L. (2009): "The financial landscape of higher education: Mapping a rough road ahead", *ADFL Bulletin*, 41 (1), 9-15.

RABIN, L. (2015): "Service-learning/*Aprendizaje-servicio* as a global practice in Spanish", LACORTE, M. (ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*, Nueva York: Routledge, 99-116.
RHODES, N., PUHFAL, I. (2014): "Panorama de la enseñanza de español en las escuelas de los Estados Unidos. Resultados de la encuesta nacional", http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/002_informes_nr_ensesp.pdf.
RICENTO, T. (2005): "Problems with the 'language-as-a-resource' Discourse in the promotion of heritage languages in the USA", *Journal of Sociolinguistics* 9 (3), 348-368.
SWAFFAR, J., URLAUB, P. (eds.) (2014): *Transforming postsecondary foreign language teaching in the United States*, Nueva York: Springer.
THE NATIONAL STANDARDS COLLABORATIVE BOARD (2015): *World-readiness standards for learning languages*. Alexandria VA: Author.
URCIUOLI, B. (2008): "Whose Spanish? The tension between linguistic correctness and cultural identity", NIÑO-MURCIA, M. y J. ROTHMAN (eds.), *Bilingualism and identity: Spanish at the crossroads with other languages*, Amsterdam: John Benjamins, 257-278.
US CENSUS BUREAU (2014a): "Annual estimates of the resident population by xex, age, race, and Hispanic origin for the United States and states: April 1, 2010 to July 1, 2014", http://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=PEP_2013_PEPASR6H&prodType=table
US CENSUS BUREAU (2015): "Projections of the size and composition of the U.S. population: 2014 to 2060", https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2015/demo/p25-1143.pdf
VALDÉS, G. (2000): "Introduction", *AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16, Vol. 1: Spanish for Native Speakers*, American Association for Teachers of Spanish and Portuguese, 1-20.
VALDÉS, G. *et al*. (2003): "Language ideology: The case of Spanish in departments of foreign languages", *Anthropology & Education Quarterly* 34 (1), 3-26.
VALDÉS, G. *et al.* (2008): "Heritage languages and ideologies of language: Unexamined challenges", BRINTON, D., KAGAN, O., BAUCKUS, S. (eds.), *Heritage language education: A new field emerging*, Nueva York: Routledge, 107-130.
VANPATTEN, B. (2015): "Where are the experts?", *Hispania* 98 (1), 2-13.
WILEY, T. *et al.* (eds.) (2014): *Handbook of heritage, community, and native American languages in the United States*, Nueva York: Routledge.
ZENTELLA, A. C. (1990): "Lexical leveling in four New York City Spanish dialects: Linguistic and social factors", *Hispania* 73, 1.094-1.105.

Otras Referencias

CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS: http://www.cal.org/what-we-do/projects/national-k-12-foreign-language-survey
EL ESPAÑOL, UNA LENGUA VIVA 2016: http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf
EL MUNDO ESTUDIA ESPAÑOL: http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html
MLA: https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS: http://nces.ed.gov/
OBSERVATORIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LAS CULTURAS HISPÁNICAS EN EEUU: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es
PEW HISPANIC CENTER: http://www.pewhispanic.org/