Paradojas de la enseñanza universitaria del español como lengua extranjera en Estados Unidos

Alberto Bruzos Moro
Princeton University

1. Introducción: globalización y lenguaje

La globalización ha cambiado las condiciones de uso, circulación y concepción de las lenguas. Para empezar, los flujos migratorios y las tecnologías de la comunicación han incrementado las situaciones de contacto entre lenguas y variedades lingüísticas, lo que a su vez ha vuelto más centrales los fenómenos de hibridez y multilingüismo (Blommaert y Rampton 2011; Blommaert 2013).

La expansión del turismo internacional y el nuevo mercado global (caracterizado por circulación de bienes de consumo, corporaciones transnacionales, deslocalización) han dado mayor valor a la comunicación y los recursos lingüísticos (Heller 2010). En el mercado global, la capacidad de comunicarse en varias lenguas (y sobre todo en las más prestigiosas) se ve como una ventaja competitiva, lo que ha puesto de relieve discursos[1] sobre el valor de las habilidades lingüísticas y el plurilingüismo (Heller y Duchêne 2012; Park y Wee 2012). Es parte de lo que Monica Heller denomina comercialización del lenguaje (*commodification of language*): el lenguaje se concibe como una habilidad técnica que se puede adquirir, desarrollar, promocionar, medir o explotar (Heller y Duchêne 2012).

Cobran importancia las industrias de la lengua, en donde rinden beneficios las habilidades lingüísticas de los trabajadores: teleoperadores, traductores, profesores de lengua. Todos estos servicios se caracterizan por una visión instrumental de la lengua (Heller 2011), la cual se somete a patrones de corrección, estandarización y medición.

La visión instrumental de las lenguas como recursos fomenta una competición entre varias lenguas que pugnan por un lugar privilegiado en el mercado educativo global. El inglés, por ejemplo, se ve mundialmente como un recurso asociado a las élites profesionales. Así, el dominio de esta lengua se convierte en un supuesto beneficio laboral y económico (Blommaert 2010, Heller 2010, Park 2011, Park y Wee 2012), lo que a su vez incrementa el deseo de invertir en la enseñanza y el aprendizaje del inglés por parte de instituciones e individuos. Es en este contexto de competición donde hay que situar la abundancia de mensajes institucionales y mediáticos sobre el valor económico de las lenguas.

El panorama que estoy tratando de dibujar aquí (situaciones de contacto lingüístico, comercialización del lenguaje, industrias de la lengua, discurso sobre el valor de las

1. Aquí, y en adelante, empleo *discurso* en el mismo sentido en que se emplea este término en el análisis crítico del discurso, como maneras estratégicas de estructurar áreas de conocimiento, con una determinada orientación ideológica y un propósito o interés, explícito o implícito (Chouliaraki y Fairclough 1999).

lenguas) nos servirá de plataforma para abordar la enseñanza universitaria del español como lengua extranjera en Estados Unidos.

2. Discurso sobre el valor del español en Estados Unidos

José del Valle (2007, 2008) ha mostrado que el discurso sobre el valor del español, que aparece en España a principios de los años 90, responde a un intento consciente y planificado de dominar el mercado internacional del español. En este sentido hay que entender también acciones estratégicas como la creación del Instituto Cervantes en 1991, con el objetivo de promover internacionalmente el estatus del español, organizar el campo profesional de la enseñanza de ELE y canalizar la oferta cultural y académica relacionada con el mundo hispanohablante (Del Valle 2008: 9). Aquí entrarían también los Congresos Internacionales de la Lengua Española, cuyas sucesivas ediciones han ido articulando y difundiendo la imagen del español como activo económico.

Este tipo de discurso, que pone de relieve el valor competitivo del español en el mercado global y su capacidad productora de riqueza y de empleo, lo podemos encontrar en documentos institucionales (Instituto Cervantes 2016), medios de comunicación[2], cursos de formación profesional[3] e incluso en los proyectos de naturaleza intelectual y académica elaborados dentro del mismo ELE (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014).

El discurso sobre el valor del español se apoya en varios argumentos recurrentes:

- el número total de hablantes de español (más de 500 millones);

- el número de estudiantes de español en el mundo (más de 21 millones);

- la idea del español (y por extensión el ELE) como "mercado" lleno de oportunidades, "campo en expansión", "filón", etc.;

- la existencia de mercados estratégicos: Estados Unidos, Asia, Brasil.

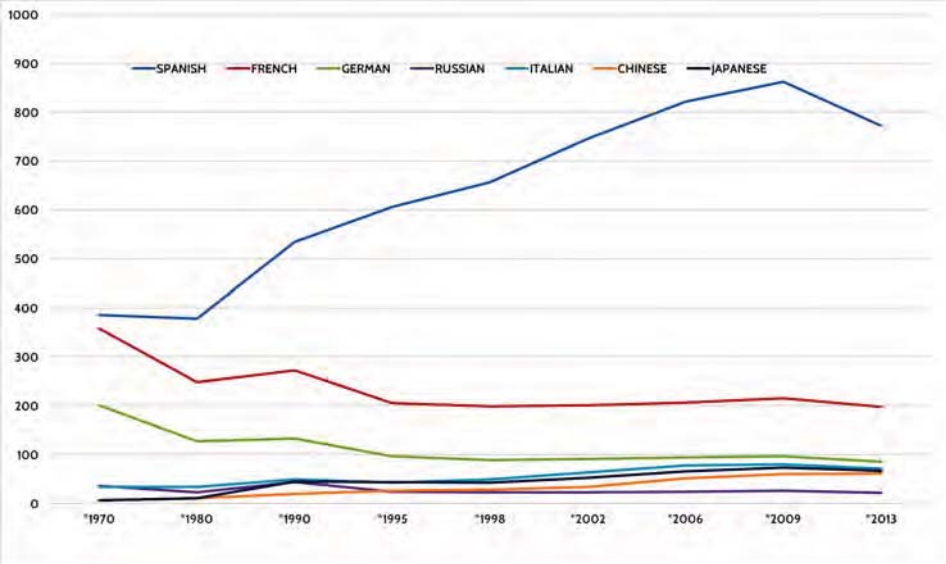
La importancia del español en EE UU se relaciona principalmente con el peso demográfico de la comunidad hispana, que superó los 55 millones en 2014, es decir, un 17,3 % de la población total de EE UU (Stepler y Brown 2016). Las cifras son igualmente positivas si atendemos a criterios demolingüísticos. Entre 1980 y 2010 el número de estadounidenses que hablan español en el hogar aumentó de 11 a 37 millones de perso-

2. Por ejemplo, "El español, un idioma sin enemigos y con futuro", http://www.eldiariomontanes.es/culturas/201410/22/futuro-espanol-cita-madrid-20141022185555-rc.html; "Barcelona defiende el poder del español que multiplica por cien cada inversión", http://www.abc.es/cultura/20150131/abci-barcelona-espanol-valor-economico-201501301953.html; "El español el idioma que más incrementó el número de estudiantes en la UE", http://www.eldiario.es/cultura/espanol-idioma-incremento-estudiantes-UE_0_306919951.html; "El turismo idiomático del español crece en todo el mundo", http://cultura.elpais.com/cultura/2015/04/24/actualidad/1429890190_812984.html [consulta: 04/09/2016]. Hay que apuntar que el discurso del valor del español podría ser la única cuestión en la que medios tan diversos como *ABC, El País* y eldiario.es se orientan en el mismo sentido.

3. Master Oficial en Enseñanza de ELE de la Fundación Comillas: "El Español como Lengua Extranjera (ELE) es un campo en continua expansión y en el que deben formarse profesores que sean capaces de dar cauce a la demanda global en la actualidad", http://www.fundacioncomillas.es/centro-universitario/estudios-universitarios/master/ [consulta: 04/09/2016].

nas (Ryan 2013). El español es la lengua del 62 % de la población que declara hablar un idioma distinto del inglés en el hogar, mientras que son significativamente más pequeños los porcentajes del chino (4,8 %), el tagalo (2,6 %), el vietnamita (2,3 %) y el francés (2,1 %) (Ryan 2013).

Pero la importancia del español en EE UU, e inversamente de EE UU en el valor del español, se atribuye también a la situación privilegiada de la enseñanza de español como lengua extranjera. Según los datos obtenidos en 2015 por la Modern Language Association (MLA) (Goldberg, Looney y Lusin 2015), la matrícula universitaria de español (790.756 estudiantes) es mayor que la de todas las otras lenguas modernas juntas (771.423 estudiantes), lo cual viene siendo el caso desde 1995. Aunque entre 2013 y 2015 la matrícula universitaria de español descendió por primera vez desde que se compila esta información (Goldberg, Looney y Lusin 2015), su posición sigue siendo inmensamente ventajosa.



Evolución de la matrícula en departamentos de español, francés, alemán, chino y japonés, en miles de estudiantes (1970-2013). Fuente: MLA (Language Enrollment Database, 1958-2013)

3. Estigma social del español en Estados Unidos

A pesar de estos datos positivos, en la enseñanza universitaria de español en EE UU existe una tensión entre el valor social de esta lengua y su desprestigio cultural (Bruzos Moro 2016). De hecho, la gran paradoja de la enseñanza universitaria de español en EE UU consiste en que es la lengua más enseñada precisamente por su condición local y, sin embargo, en la mayoría de los casos se enseña como una lengua esencialmente extranjera: por un lado, se toman como referencia las normas lingüísticas de España o de Latinoamérica y, por otro, la mayoría de los contenidos culturales del currículo de

español son también españoles o latinoamericanos. Naturalmente, esto se refleja en los departamentos universitarios, tanto en la composición del profesorado como en los prejuicios lingüísticos sobre las distintas variedades del español (Valdés, González, López García y Márquez 2003).

Para entender esto hay que tener en cuenta que el español de EE UU sufre el doble estigma de ser la lengua de los indígenas colonizados, los conquistados, los subdesarrollados, los pobres inmigrantes (García y Mason 2009) y, además, una variedad inferior y sin patria del español, contaminada por la influencia del inglés (Del Valle 2011, García 2011). Así, se da una segunda paradoja: mientras que en las universidades de EE UU se promueve la idea de que estudiar español significa invertir en un capital lingüístico que los estudiantes (futuros doctores, abogados, empresarios) podrán utilizar de manera legítima (Pomerantz 2006), la misma lengua resulta ser obstáculo y objeto de discriminación para muchos de sus hablantes nativos (García 1995, Lippi-Green 2012: 255-280).

4. Comercialización de la lengua en la enseñanza de ELE

Se puede afirmar, por tanto, que la fortuna del ELE en EE UU no se debe al prestigio de esta lengua y al deseo de identificarse con su universo cultural y sus comunidades lingüísticas, sino más bien a la tendencia de ver las lenguas como recursos, como habilidades o competencias que se pueden aprender y medir objetivamente (cf. Leeman 2007). Esta visión instrumental y comercial del lenguaje implica que el reconocimiento como hablante de una lengua no depende tanto del hecho de pertenecer a una comunidad lingüística y haber sido socializado en ella, como del dominio o no determinados recursos lingüísticos (normas gramaticales, acentos, repertorios, estilos) de los que uno se apropia por medio de un complejo y a menudo costoso proceso de aprendizaje y acreditación. Esta visión del español es la que promueven sistemas de certificación como el nuevo Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE). Pero es también la que reproducen, aunque sea de manera menos evidente, la mayoría de los materiales comerciales y las prácticas de enseñanza de ELE.

La tendencia dominante que estoy tratando de identificar aquí se caracteriza por promover una determinada posición subjetiva del estudiante y una determinada visión de la enseñanza de la lengua.

a) *El estudiante como consumidor cultural*. En un estudio sobre los cuatro libros de español con mayor difusión en la escuela secundaria, Deborah Herman (2007) descubrió que esos materiales enseñaban primordialmente a hacer compras, a moverse de un lugar a otro en distintos medios de transporte y a obtener diversos tipos de alojamiento, transmitiendo la idea implícita de que la educación en español consiste en prepararse para ir de vacaciones o de viaje a destinos exóticos. De hecho, en los libros de texto es habitual el enfoque turístico, que se puede ver en la elección de las referencias culturales y también en la manera de abordarlas (Vinall 2012). Este enfoque del sustrato cultural del español sitúa al estudiante en una posición de *consumidor cultural,* en coincidecia con lo que David Block ha llamado *cosmopolitismo cultural:* "This cosmopolitanism is driven

by a desire to consume the 'Other' –cuisine, sight-seeing, music, cinema, and so on– and it is the domain of those members of society with sufficient economic capital to afford to act on it" (2010: 296). El consumidor cultural, además de acomodado, es un sujeto apolítico. En contraste con la abundancia de folclore, lugares pintorescos, celebridades y gastronomía en los libros de texto de español, llama la atención la ausencia de vocabulario y unidades culturales relacionados con cuestiones sociales y políticas (Herman 2007, Ros i Solé 2013, Cubillos 2014).

b) *Visión modernista de la enseñanza de LE.* De acuerdo con Claire Kramsch (2014), los efectos de la globalización en el lenguaje han abierto una brecha entre las condiciones de uso de las lenguas (caracterizadas por el contacto, la hibridez y el multilingüismo) y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje, las cuales se ajustan a lo que ella llama visión modernista de la enseñanza de LE.

Visión modernista de la enseñanza de LE (Kramsch 2014)

Orden. Existen maneras correctas y maneras incorrectas, apropiadas e inapropiadas de usar el lenguaje. Las maneras correctas y apropiadas se corresponden con la lengua estándar o norma lingüística. Los usos que se apartan de la norma son errores, y deben ser evitados. El error es una manera de medir la adquisición de la lengua, cuyo conocimiento se puede establecer por medio de exámenes y otro tipo de pruebas objetivas.

Pureza. Las lenguas son sistemas con fronteras precisas. Es preciso evitar los fenómenos de contacto lingüístico y las formas híbridas.

Normalidad. El hablante monolingüe y monocultural de la variedad estándar representa la norma lingüística y cultural para el estudiante de la lengua.

El enfoque comercial de la enseñanza de español en EE UU excluye de los planes de estudio cuestiones sociales incómodas como la pobreza, la discriminación, las barreras educativas y la política migratoria, las cuales marcan la realidad de los latinos y del español en EE UU; además, tampoco presta ninguna atención, o incluso censura abiertamente, prácticas multilingües habituales en las comunidades inmigrantes, como el cambio de códigos o la combinación creativa de lenguas (*translanguaging*). Así, al enseñar el español como una lengua esencialmente extranjera, los materiales comerciales y los programas de español reproducen y refuerzan las mismas ideologías lingüísticas (equivalencia entre lengua oficial e identidad nacional, prejuicios en contra de la mezcla de lenguas, etc.) que causan la posición subordinada del español en EE UU (Bruzos Moro 2016).

5. La enseñanza de ELE como industria de la lengua

El enfoque comercial de la enseñanza de ELE también podría ser un factor a tener en cuenta para comprender la configuración de nuestra disciplina en cuanto industria de la lengua.

Si bien la industria de centros de llamadas (*call centers*) ha sido objeto de numerosos estudios etnográficos (Cameron 2000, 2005, Duchêne 2009, Heller 2011, Boutet 2012, Alarcón y Heyman 2013, entre ellos), es sorprendente la falta de atención a la enseñanza de LE/L2 como industria de la lengua. Sin embargo, ambos campos profesionales tienen numerosos puntos en común. De entrada, ambos campos profesionales se caracterizan por una visión instrumental de la lengua (Heller 2011), la cual se somete a patrones de corrección, estandarización y medición; en esta categoría entrarían las pautas de comunicación impuestas en los *centros de llamadas* (Cameron 2000), pero también referencias esenciales en la constitución de nuestro campo profesional como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), los Diplomas del Español como Lengua Extranjera (DELE) y el SIELE.

Además, las dos profesiones están marcadas por la precariedad laboral. Uno de los pocos estudios sobre las condiciones laborales del ELE es el realizado por Bombarelli, Carrera y Gómez Asencio (2010) sobre el sector privado de ELE en Salamanca. Según dicho estudio, este sector se caracteriza por la precariedad (abundancia de contratos temporales, parciales, redactados de tal modo que solo remuneran las horas de clase presencial –entre ocho y doce euros por hora–, y en algunos casos con la exigencia de trabajar en régimen autónomo o fuera de una relación contractual), la feminización, la desprofesionalización (carencia de titulación universitaria de ELE, de certificación profesional homologada por parte del Estado, de formación profesional reglada, de formación ocupacional específica o de colegio profesional) y la preferencia por mano de obra barata y en cuya selección, "incluso en academias de mucho prestigio, factores tan personales o aptitudinales como la juventud o la *motivación* pesaban tanto como –o más que– factores técnicos del tipo de la experiencia profesional avalada o de la formación especializada (máster en ELE, etc.)". En la misma línea, en una encuesta realizada en 2007 a 350 docentes de ELE, el 80 % de los que trabajaban en España consideraba que su situación laboral era "problemática o muy problemática", siendo el salario y la inestabilidad del empleo los aspectos más preocupantes (González, Larraz y Torres 2007).

Aunque la situación profesional de la enseñanza de español en EE UU es mejor que la que describen los estudios de González, Larraz y Torres (2007) y Bombarelli, Carrera y Gómez Asencio (2010), la enseñanza de lengua también ocupa un lugar subordinado en los departamentos de LE. Estos típicamente están organizados en dos niveles (Kern 2002; Modern Language Association 2007): en la base, los programas de lengua preparan a los estudiantes durante los primeros cuatro o cinco semestres, hasta que adquieren la competencia necesaria para enfrentarse a cursos de literatura y estudios culturales. La configuración del currículo en dos niveles se traduce en distintas condiciones profesionales para docentes de literatura o estudios culturales y para docentes de lengua, quedando estos últimos excluidos de puestos permanentes, con salarios sustancialmente más bajos y, a menudo, sin voz en las juntas de departamento. Una de las razones de esta jerarquía es la visión instrumental de la lengua dominante en la enseñanza de ELE, la cual contrasta con la posición crítica hacia su objeto de estudio que se espera de quienes se dedican a la literatura o los estudios culturales, por un lado, y también de quienes investigan el español en EE UU en disciplinas como la sociolingüística, la antropología lingüística, la lingüística educacional (*educational linguistics*) y

la glotopolítica, por otro lado. Cabría preguntarse, pues, si hay una relación entre la estandarización y la comercialización de la lengua típica de las industrias lingüísticas y la precariedad laboral de sus trabajadores.

6. Conclusión

En conclusión, uno de los mayores retos de la enseñanza universitaria del ELE en EE UU es resistir la tendencia a la comercialización de la lengua, asumiendo un compromiso más crítico con la realidad social y lingüística de esta lengua en EE UU

Dos enfoques pueden ser particularmente productivos. La *pedagogía crítica* (Osborn 2005, Glynn, Wesley y Wassell 2014) ofrece cuestiones, modelos de trabajo y perspectivas para abordar contenidos sociales y culturales de una manera más comprometida políticamente.

En cuanto al aspecto lingüístico del currículo, habría que cuestionar la idea de que aprender una lengua al nivel universitario puede limitarse a adquirir repertorios léxicos, reglas gramaticales y habilidades de pronunciación, y apostar por integrar en el currículo universitario de español una mayor atención a la dimensión social y política de la lengua. Esto implicaría integrar en la enseñanza de lengua métodos de disciplinas como la dialectología social y el análisis discursivo (Del Valle 2014) y cuestiones como la significación social de la variación lingüística, los valores sociales de prácticas como el cambio de códigos y la combinación de lenguas (*translanguaging*), las ideologías y actitudes lingüísticas, la relación entre lengua e identidad y la política lingüística en EE UU y el mundo hispanohablante en general (Leeman y Serafini 2016).

Referencias Bibliográficas

ALARCÓN, A., HEYMAN, J. M. (2013): "Bilingual call centers at the US-Mexico border: location and linguistic markers of exploitability", *Language in Society*, 42(01), 1-21.

BLOCK, D. (2010): "Globalization and language teaching", N. Coupland (ed.), *The handbook of language and globalization*, Oxford: Wiley-Blackwell, 287-304.

BLOMMAERT, J. (2010): *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge: Cambridge University Press.

BLOMMAERT, J. (2013): *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: chronicles of complexity,* Bristol: Multilingual Matters.

BLOMMAERT, J., RAMPTON, B. (2011): "Language and superdiversity", *Diversities,* 13(2), 1-22.

BOMBARELLI, M. E., CARRERA TROYANO, M., GÓMEZ ASENCIO, J. J. (2010), "La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera", GARCÍA DELGADO, J. L., ALONSO, J. A., JIMÉNEZ, J. C. (eds.), *El español, lengua global. La economía,* Madrid: Santillana/Instituto Cervantes.

BOUTET, J. (2012): "Language workers: emblematic figures of late capitalism", DUCHÊNE, A., HELLER, M. (eds.), *Language in late capitalism: pride and profit*, London: Routledge, 207-229.

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

CAMERON, D. (2000): "Styling the worker: gender and the commodification of language in the globalized service economy", *Journal of Sociolinguistics*, 4(3), 323-347.
CAMERON, D. (2005): "Communication and commodification: global economic change in sociolinguistic perspective", ERREYGERS, G., JACOBS, M. (eds.), *Language, communication and the economy,* Amsterdam: John Benjamins, 9-23.
CHOULIARAKI, L., FAIRCLOUGH, N. (1999): *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis,* Edinburgh: Edinburgh University Press.
CUBILLOS, J. H. (2014): "Spanish textbooks in the US: enduring traditions and emerging trends", *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 205-225.
DEL VALLE, J. (ed.) (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español,* Madrid: Iberoamericana Vervuert.
DEL VALLE, J. (2008): "The pan-Hispanic community and the conceptual structure of linguistic nationalism", *International Multilingual Research Journal,* 2 (1-2): 5-26.
DEL VALLE, J. (2011): "Política del lenguaje y geopolítica: España, la RAE y la población latina de Estados Unidos", SENZ, S., ALBERTE, M. (eds.), *El dardo en la Academia*, Barcelona: Melusina, 551-590.
DEL VALLE, J. (2014): "The politics of normativity and globalization: which Spanish in the classroom?", *The Modern Language Journal*, 98(1), 358-372.
DUCHÊNE, A. (2009): "Marketing, management and performance: multilingualism as commodity in a tourism call centre", *Language Policy,* 8 (1): 27-50.
GARCÍA, O. (1995): "Spanish language loss as a determinant of income among US Latinos: implications for language policy in schools", TOLLEFSON, J. (ed.), *Power and inequality in language education*, Nueva York: Cambridge University Press, 142-60.
GARCÍA, O. (2011): "Planning Spanish: nationalizing, minoritizing and globalizing performances", DÍAZ-CAMPOS, M. (ed.), *Handbook of Hispanic sociolinguistics,* Blackwell Reference Online.
GARCÍA, O., MASON, L. (2009): "Where in the world is US Spanish? Creating a space of opportunity for US Latinos", HARBERT, W. *et al.* (eds.), *Language and poverty,* Clevedon: Multilingual Matters, 78-101.
GLYNN, C., WESELY, P., WASSELL, B. (2014): *Words and actions: teaching languages through the lens of social justice,* Alexandria, VA: ACTFL.
GOLDBERG, D., LOONEY, D., LUSIN, N. (2015): "Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Fall 2013", *Modern Language Association*, https://apps.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf [consulta: 05/09/2016].
GONZÁLEZ, M. I., LARRAZ ANTÓN, R., TORRES RÍOS, L. (2007), "Resultados de la encuesta sobre la situación del profesorado de ELE (2007)", *Situación ELE*, https://situacionele.wordpress.com/ [consulta: 03/09/2016].
HELLER, M. (2010): "The commodification of language", *Annual Review of Anthropology*, 39, 101-114.
HELLER, M. (2011): *Paths to post-nationalism: a critical ethnography of language and identity,* New York: Oxford University Press.
HELLER, M., DUCHÊNE, A. (2012): "Pride and profit: changing discourses of languages, capital and nation-state", DUCHÊNE, A., HELLER, M. (eds.), *Language in late capitalism: pride and profit*, London: Routledge, 1-21.
HERMAN, D. M. (2007): "It's a small world after all: from stereotypes to invented worlds in secondary school Spanish textbooks", *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2), 117-150.

INSTITUTO CERVANTES (2016): *El español: una lengua viva. Informe 2016,* http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf [consulta: 04/09/2016].
KERN, R. (2002): "Reconciling the language-literature split through literacy", *ADFL Bulletin,* 33(3), 20-24.
KRAMSCH, C. (2014): "Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction", *The Modern Language Journal,* 98(1), 296-311.
LEEMAN, J. (2007): "The value of Spanish: shifting ideologies in United States", *ADFL Bulletin,* 38(1-2), 32-39.
LEEMAN, J., SERAFINI, E. J. (2016): "Sociolinguistics for heritage language educators and students: a model for critical translingual competence", FAIRCLOUGH, M., BEAUDRIE, S. (eds.), *Innovative approaches in HL pedagogy: from research to practice,* Washington, DC: Georgetown University Press.
LIPPI-GREEN, R. (2011): *English with an accent: language, ideology and discrimination in the United States*, London; New York: Routledge.
MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (2007): "Foreign languages and higher education: new structures for a changed world", *Profession:* 234-245.
MUÑOZ-BASOLS, J., MUÑOZ-CALVO, M., SUÁREZ GARCÍA, J. (2014): "Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera", *Journal of Spanish Language Teaching,* 1(1), 1-14.
OSBORN, T. A. (2006): *Teaching world languages for social justice: a sourcebook of principles and practices*, Mahwah NJ: Routledge.
PARK, J. S.-Y (2011): "The promise of English: linguistic capital and the neoliberal worker in the South Korean job market", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 443-455.
PARK, J. S.-Y., WEE, L. (2012): *Markets of English: linguistic capital and language policy in a globalizing world.* New York: Routledge.
POMERANTZ, A. (2006): "Language ideologies and the production of identities: Spanish as a resource for participation in a multilingual marketplace", *Multilingua,* 21: 275-302.
ROS i SOLÉ, C. (2013): "Spanish imagined: political and subjective approaches to language textbooks", GRAY, J. (ed.), *Critical perspectives on language teaching materials*, Palgrave Macmillan, 161-181.
RYAN, C. (2013): "Language Use in the United States: 2011, https://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf [consulta: 04/09/2016].
STEPLER, R., BROWN, A. (2016): "Statistical portrait of Hispanics in the United States", http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/ [consulta: 04/09/2016].
VALDÉS, G.*et al.* (2003): "Language ideology: the case of Spanish in departments of foreign languages", *Anthropology Education Quarterly*, 34.1: 3-26.
VINALL, K. (2012): "¿Un legado histórico? Symbolic competence and the construction of multiple histories", *L2 Journal*, 4(1), 102-123.