

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOGÍA HISPÁNICA



Universidad de Oviedo

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
MÁSTER UNIVERSITARIO EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
2021-2022

La importancia del sistema educativo en el aprendizaje del español en Estados Unidos: los programas duales

Autora: Carmen E. García Torres

Tutor: Alfredo Ignacio Álvarez Menéndez

Oviedo, julio de 2022

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA



Universidad de Oviedo

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
MÁSTER UNIVERSITARIO EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
2021-2022

La importancia del sistema educativo en el aprendizaje del español en Estados Unidos: los programas duales

Autora: Carmen E. García Torres

Tutor: Alfredo Ignacio Álvarez Menéndez

Oviedo, julio de 2022

Resumen

En Estados Unidos, el español es la segunda lengua más hablada después del inglés y encabeza la lista de idiomas más estudiados en todos los niveles de su sistema educativo. A pesar de esto y del aumento de la comunidad hispanohablante en el país, el estado de la lengua española en el futuro se presenta ambiguo. El objetivo de este trabajo es investigar la evolución del español en el territorio a lo largo de la historia, los factores políticos y sociales que pretenden obstaculizar el desarrollo del idioma y aquellos fenómenos lingüísticos originados a partir de la confluencia del inglés y el español. El estudio desencadena en un análisis del sistema educativo de EE. UU., con el fin de defender su papel crucial en el fortalecimiento del aprendizaje del español. Específicamente, se centrará en los Programas de Inmersión Dual, una rama de enseñanza bilingüe que está gozando de popularidad en la actualidad. Así pues, se examinarán sus características así como las ventajas y aspectos a potenciar a partir del estudio de expertos en la enseñanza bilingüe de Estados Unidos.

Abstract

In the United States, Spanish is the second most spoken language after English, and it leads as the most studied language in all levels of its Education system. Despite this and the increase of the Spanish-speaking community in the country, the future of the language seems ambiguous. The purpose of this study is to examine the evolution of Spanish throughout the history of the U.S., the social and political factors that intend to impede its development, and the linguistic phenomena emerged from the merging of English and Spanish. The study follows with an analysis of the American Education System, with the aim of defending its crucial role in reinforcing the learning of Spanish. More specifically, this research focuses on the Two-way Dual Immersion Programs, a branch of bilingual education that nowadays is increasingly gaining popularity. With this premise, its main characteristics will be analysed, as well as its advantages and those aspects in need of improvement by using the research of experts in bilingual teaching in the U.S.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. La presencia del español en Estados Unidos	3
2.1 Contextualización histórica	3
2.2 Análisis demográfico.....	8
3. Fenómenos políticos, sociales y lingüísticos del español en EE.UU.....	14
3.1 La represión lingüística del español.....	14
3.2 El español como lengua de herencia (ELH)	19
3.3 El <i>spanGLISH</i> y otros fenómenos lingüísticos	24
4. La enseñanza del español en Estados Unidos.....	29
4.1 Las lenguas extranjeras en el sistema educativo.....	29
4.2 El español en el sistema educativo.....	36
4.3 Los Programas de Inmersión Dual.....	40
4.3.1 Análisis	41
5. Conclusiones	52
6. Bibliografía	55

1. Introducción

El presente trabajo pretende realizar un análisis del estado del español y sus hablantes en Estados Unidos, así como justificar la trascendencia del sistema educativo para promover el mantenimiento y la expansión del idioma en el país. La selección de este tema nace del interés por Estados Unidos como nación multicultural y plurilingüe, en contraposición a su ideología hegemónica que promueve exclusivamente la supremacía del inglés. Al ser el español el segundo idioma más hablado y el más estudiado en todos los niveles educativos, el país norteamericano se convierte en uno de los principales focos de investigación sobre la lengua española y su enseñanza. A través de una bibliografía que engloba hechos históricos, datos demográficos y una amplia variedad de expertos en la pedagogía del español, tratamos de examinar la utilidad de los programas de Inmersión Dual, un modelo de educación bilingüe que está gozando de una creciente popularidad en los últimos años. Con este fin, hemos dividido este estudio en tres apartados y una conclusión.

El primer apartado estará dedicado a proporcionar una reseña histórica de la presencia del español en Estados Unidos, además de analizar su actual población hispanohablante en cifras. Antes de tratar el sistema educativo y la enseñanza de idiomas, consideramos necesario comenzar por revisar la evolución del español desde la primera vez que este llegó al territorio, con el fin de comprender cómo ha evolucionado en la sociedad estadounidense hasta el día de hoy. A continuación, se examinarán los cambios demográficos de la población hispana que habita el país así como lo que le depara en el futuro a esta comunidad y las consecuentes repercusiones en la preservación del español.

El segundo apartado se centrará en investigar los diferentes fenómenos políticos, sociales y lingüísticos que la lengua española y sus hablantes han experimentado, y continúan por hacerlo, en el país. Se empezará por tratar aquellos movimientos políticos promotores del monolingüismo y de la represión de las lenguas minoritarias. Continuaremos analizando los resultados de esta confluencia entre el inglés y el español junto con sus características. Principalmente, nos detendremos a analizar a los hablantes de español como lengua de herencia y a precisar cuestiones en torno al *Spanglish*.

En el tercer apartado se enlazarán las cuestiones abordadas en los capítulos anteriores con el funcionamiento del sistema educativo estadounidense. Concretamente

nos enfocaremos en la enseñanza de idiomas y en las reformas educativas que han intentado tanto obstaculizar como impulsar el aprendizaje de lenguas. Después, analizaremos el papel que juega la lengua española en todos los niveles educativos y procederemos a examinar los distintos programas de aprendizaje para finalmente evaluar los programas de inmersión dual y los beneficios que podrían aportar en la preservación del español en Estados Unidos. Todos los temas tratados se pondrán en común en el apartado dedicado a las conclusiones, donde igualmente incluiremos una serie de comentarios y recomendaciones para asegurar el progreso de la enseñanza dual.

2. La presencia del español en Estados Unidos

Hoy día Estados Unidos es un país en el que conviven más de 330 millones de personas pertenecientes a múltiples etnias, culturas, razas, religiones e identidades. En este vasto territorio, además, coexisten más de 350 lenguas y entre estas, el español se encuentra en segundo lugar como el idioma más hablado en el país, después de la lengua inglesa. Este país caracterizado por su riqueza lingüística y cultural no cuenta, sin embargo, con una lengua oficial a nivel federal, aunque con un porcentaje de uso del 80%, podemos afirmar sin duda alguna que el inglés es la lengua dominante. En este capítulo nos centraremos en el español, la lengua que representa el 12,19% de uso en el país (Bueno Hudson, 2021). La presencia del español en Estados Unidos podría resumirse en una continua dinámica de asimetría entre dicha lengua y el inglés, y se ha caracterizado por una larga trayectoria anclada en una historia de imperialismo, colonialismo además de la desconfianza hacia la inmigración proveniente de Latinoamérica (Cervantes-Rodríguez y Lutz, 2003: 532). De modo que para poder analizar el papel de la lengua española en el presente sistema educativo estadounidense, es fundamental que comencemos por conocer los acontecimientos históricos que han condicionado que actualmente el español sea el segundo idioma más hablado en EE. UU, además, en este capítulo aportaremos información específica en cifras en cuanto a la población hispana que habita en el país.

2.1 Contextualización histórica

La presencia de la lengua española en el territorio que hoy conocemos como Estados Unidos se remonta a principios del siglo XVI. Autores como Carmen Silva-Corvalán (2000) sostienen que la primera llegada de los conquistadores españoles al territorio estadounidense comienza en el año 1513, encabezada por Juan Ponce de León. Otros investigadores como Moreno Fernández y Otero Roth (2016) afirman que la primera expedición ocurre en 1528, dirigida por Alvar Núñez Cabeza de Vaca. En ambos casos, los autores coinciden en que las expediciones españolas entraron por el sur, concretamente por el territorio de La Florida. A partir de ese momento, el español se convierte en un elemento clave en la historia de Estados Unidos. A la hora de

clasificar cronológicamente la historia de la presencia del español en EE.UU. podemos distinguir cuatro fases (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016: 79):

- Periodo de exploraciones: 1528-1596
- Periodo de asentamientos: 1597-1848
- Periodo de anglización: 1848-1912
- Periodo de estatalización: desde 1912

Durante la época de las primeras exploraciones, los conquistadores españoles fueron gradualmente ocupando aquello que denominaron Territorios Españoles Fronterizos (*Spanish Borderlands*), formados por La Florida, Luisiana y el Suroeste. En estos dominios el español se convirtió en una lengua dotada de prestigio y continuó siéndolo durante aproximadamente dos y tres siglos (Silva-Corvalán, 2000). El periodo de exploraciones se alargó especialmente en Nuevo México y Texas que pasaron a ser los primeros asentamientos permanentes a partir de los años 1598 y 1659, respectivamente. Principalmente, esta presencia española estaba compuesta por misioneros cuyo objetivo era, obviamente, expandir por los territorios la tarea evangelizadora (Lipski, 2012: 1). Arizona, por ejemplo, se fundó en 1700 por misiones jesuitas, además, California posee unos orígenes similares al haber sido colonizada igualmente por misioneros, quienes fundaron San Diego en 1769. Sumado a los objetivos evangelizadores, otro suceso fundamental para la existencia del español en el territorio fue la apertura de rutas comerciales entre los siglos XVIII y XIX. Durante este largo periodo de tiempo, los bienes no fueron lo único que se repartieron, también resultó en la afluencia de hablantes de español en los territorios norteamericanos. Las vivas pruebas de la presencia hispánica en Estados Unidos se manifiestan en los numerosos topónimos en español que se emplearon para nombrar los territorios previamente mencionados y la geografía, como por ejemplo el camino de Santa Fe, la ciudad de Los Ángeles y un sinnúmero de nombres que siguen conservándose hasta el día de hoy.

Antes de la llegada de los colonos europeos, los grupos de indígenas de distintas entidades habitaban la mayor parte del territorio norteamericano (Moreno Fernández, 2008). Aunque es cierto que existía el contacto entre la población hispana con poblados como los navajos, los apaches y los comanches, esta dinámica era de rivalidad. Como no había una convivencia diaria entre estos grupos, no existen casos relevantes de la

penetración del español en las lenguas de los nativos americanos. A pesar de la poca influencia entre la lengua española y las lenguas indígenas, sí que ciertos grupos (especialmente los indios Pueblo, los navajos y los apaches) acabaron por tomar préstamos del español. Moreno Fernández y Otero Roth (2016: 80) plantean incluso que el español podría haberse empleado como lengua franca en diferentes momentos del siglo XVII al XIX entre los mismos grupos indígenas y para las interacciones de estos con los colonos anglosajones.

En 1821 México se independiza de España y quedan en posesión de la reciente República los amplios territorios del Oeste y el Sudoeste de los presentes Estados Unidos. Durante esta época, las regiones usaban como lengua vehicular el español, convirtiéndose en la primera mitad del siglo XIX en una de las lenguas más extendidas junto al francés por el norte del continente americano. La guerra entre México y los estadounidenses (1846-1848) finaliza con la firma del tratado de Guadalupe Hidalgo (1848), como resultado México cede el territorio del Sudoeste a la nación victoriosa (esta región comprendía la totalidad de lo que actualmente son los estados de California, Nevada, Utah, Nuevo México, Texas, Colorado, Arizona y algunos territorios de Wyoming, Kansas y Oklahoma) y se establece el río Grande como frontera entre las dos naciones. Como consecuencia, los antiguos dominios hispánicos fueron convirtiéndose en nuevos miembros de la Unión. En cuanto a las consecuencias de este acontecimiento sobre la lengua española, cabe destacar que el tratado de Guadalupe Hidalgo establecía un acuerdo especial para la conservación del español en las regiones integradas a los EE. UU. Pese a esto, no se puede afirmar el empleo efectivo de este consenso (Gándara y Hopkins, en Moreno Fernández y Otero Roth 2016: 81) ya que una vez estos territorios se declararon nuevos estados, el inglés se impuso de forma inmediata como la única lengua de la enseñanza en las escuelas públicas, así como la lengua a emplear en los tribunales y en la administración. Como podemos ver, la anexión de los terrenos hispánicos a Estados Unidos supuso un declive para la lengua española puesto que en estos nuevos estados se promovieron políticas monolingües y de asimilación (Silva-Corvalán, 2000), movimientos e ideologías que se seguirían arrastrando hasta el presente. Sin embargo, la imposición del inglés encontró resistencia en algunas regiones, como en los casos de Nuevo México y Arizona, territorios que no se admitieron como estados hasta 1912 debido a que la gran mayoría de la población era hispana y por consiguiente, hispanohablante.

En el siglo XX el inglés ya había alcanzado su hegemonía por todos los estados de Norteamérica. Pese a ello, se dan dos olas masivas de inmigración que generalizan el uso del español: la primera se origina a partir de la Revolución mexicana de 1910, y la segunda como consecuencia del estallido de la Segunda Guerra Mundial. A esto se suma un número importante de personas inmigrantes provenientes especialmente de Cuba y Puerto Rico. Estos nuevos habitantes posibilitaron que el español colonial se abriera a las nuevas variedades del idioma. Los mexicanos representaban la cifra principal de población hispana en el país, aunque a partir de la revolución cubana de 1959, fueron los cubanos quienes difundieron el español por el territorio. De hecho, la presencia de los exiliados cubanos en el estado de Florida resultó en la inauguración de programas bilingües por parte de profesionales, este tipo de enseñanza comenzaría a extenderse paulatinamente por el resto del país. A causa de estas llegadas, durante la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos se hablaban principalmente dos variedades del español: un dialecto con características similares a la variedad del norte de México, hablado por la población que habitaba en los estados del Suroeste, y otro de influencia puertorriqueña que se popularizó en la costa este. A pesar del flujo de inmigrantes provenientes de Latinoamérica, el país norteamericano seguía promoviendo el monolingüismo. A partir de la Segunda Guerra Mundial, existían incluso programas de «Americanización» consistentes en la asimilación del inglés como única lengua a utilizar y así como la adopción de la cultura angloamericana (Cervantes-Rodríguez y Lutz, 2003: 533).

En segunda mitad del siglo XX, especialmente en las décadas de los cincuenta y de los sesenta, tienen lugar una serie de acontecimientos que favorecerían el resurgir del español y la valorización de la enseñanza bilingüe en las instituciones educativas públicas. El movimiento por los Derechos Civiles formado en 1954 supone cambios cruciales en cuanto a las jerarquías establecidas entre la cultura hegemónica anglosajona y las minorías étnicas y lingüísticas no europeas habitantes del país. Dicho movimiento estaba encabezado especialmente por la población afroamericana, y liderado por Martin Luther King, con el objetivo de acabar con la segregación racial. En el mismo año el *Caso Brown contra el Consejo de Educación de Topeka* supuso un punto de inflexión para las minorías de EE. UU. ya que la Corte Suprema estadounidense declara la segregación racial en las escuelas públicas como inconstitucionales. Junto al activismo social afroamericano, se unen también grupos revolucionarios de origen hispano,

además de grupos asiáticos. Cabe destacar especialmente el Movimiento Chicano de la década de los sesenta, a través del cual la población de ascendencia mexicana de EE. UU. manifestó sus problemas y demandas relativas a la reivindicación de los derechos laborales de los trabajadores agrarios y las reformas educativas. Gracias a la presión social ejercida por estos colectivos consiguen establecer nuevas condiciones que abren las puertas hacia la diversidad lingüística en los centros educativos públicos. La inclusión de cuestiones relacionadas con la lengua dentro del movimiento de los Derechos Civiles, resultó en un aumento de escuelas que ofertaban programas de enseñanza bilingüe. Dentro de estos debates, los activistas de origen hispano defendían la inclusión de su cultura y lengua nativa, ya que la supresión de esta resultaba en graves problemas para los niños hispanos. El porcentaje de abandono escolar en la comunidad hispana era considerablemente alto, además de los inconvenientes emocionales y de adaptación social que esto acarreaba en la población más joven (Cervantes-Rodríguez y Lutz, 2003). En 1968, se aprueba la Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*) otorgando a aquellos estudiantes no hablantes de inglés como lengua nativa el derecho a formación educativa en su lengua materna. Dentro de estos cambios sociales y políticos, las modificaciones de las leyes de inmigración fueron fundamentales, como en el caso del suspenso de la legislación de cuotas que restringían la entrada de inmigrantes de origen no europeo.

La llegada de inmigrantes de diferentes países de Latinoamérica trajo consigo la difusión de otras variedades del español como la cubana, la colombiana, la dominicana y un largo etcétera, haciendo de Estados Unidos un mapa de variedades dialectales, como resumen Moreno Fernández y Otero Roth (2016: 81):

Cinco siglos de historia han configurado la presencia del español en Estados Unidos. En ella han concurrido unas circunstancias demográficas, sociológicas y culturales que han dado a la lengua una complejidad dialectal y sociolingüística que rara vez se ha podido hallar en los amplios dominios hispánicos.

Puede afirmarse que hoy día el español se habla en todas las regiones de Estados Unidos, puesto que en todas ellas vive población de ascendencia hispánica. Una vez hemos revisado los diferentes acontecimientos históricos que dieron paso a la expansión del español por el norte del continente americano, continuaremos por analizar en cifras el número de hispanohablantes en el mundo, y concretamente, los hablantes de español que viven los Estados Unidos.

2.2 Análisis demográfico

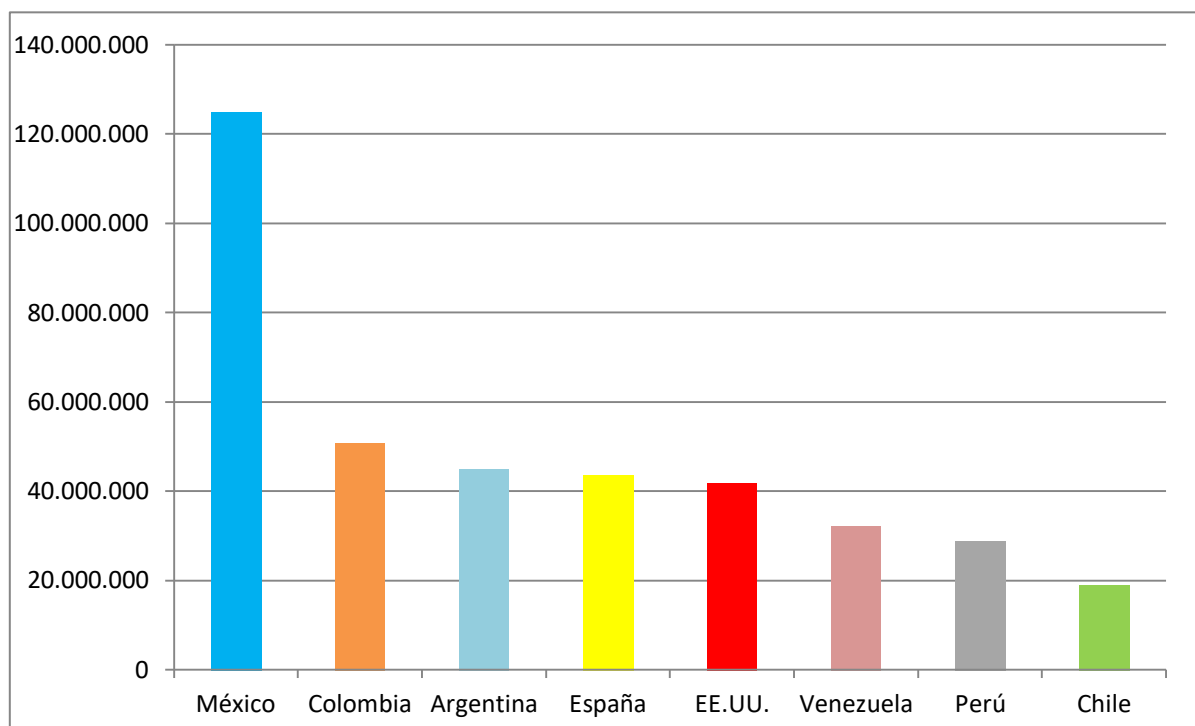
Desde una perspectiva global, el español contaba en 2021 con casi 493 millones de hablantes de lengua materna (Instituto Cervantes, 2021). Dentro del grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (donde se incluye tanto a los pertenecientes al Grupo de Dominio Nativo, al de Grupo de Competencia Limitada y al Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera), la lengua española supera los 591 millones de usuarios, los cuales representan el 7,5% de la población mundial. El español es, por tanto, el segundo idioma más hablado como lengua materna globalmente, superado por el chino mandarín que cuenta con 950 millones de hablantes nativos en el mundo (Ethnologue, 2021). Además, el español se encuentra en el segundo puesto como idioma de comunicación internacional. Sumado a esto, más de 24 millones de alumnos en todo el mundo estudian español como lengua extranjera, disputándose con el francés y el chino mandarín como segundo idioma más estudiado (Instituto Cervantes, 2021).

Fuera de los países donde el español es lengua oficial o cooficial, la principal fuente de aumento de la comunidad hispanohablante la encontramos en Estados Unidos. La población hispana¹ es, con diferencia, la más numerosa de todas las comunidades minoritarias del país norteamericano. Más específicamente, tal como indican los datos de la Oficina del Censo de Estados Unidos (2020), la población estadounidense de origen hispano alcanzó los 62,1 millones de habitantes en 2020, constituyendo el 27% de la población total del país. Podemos apreciar que la comunidad hispana ha experimentado un importante incremento del 23% en comparación con la década anterior, cuando la cifra de esta población era del 50,5 millones. Así, la población hispana de EE. UU. es mayor que las poblaciones de España y cualquier país de Latinoamérica, exceptuando a México. Dentro de la lista de países con mayor número de hispanohablantes, Estados Unidos ocupa el quinto puesto lo que hace de este país un caso interesante de analizar al no tratarse de un territorio donde el español es declarado lengua oficial. Como puede apreciarse en el gráfico inferior, México es el país con el

¹ Cabe mencionar que existe un debate en torno a los términos panétnicos *hispano* y *latino*, y lo que conlleva identificarse con alguna de estas etiquetas. La Oficina del Censo de Estados Unidos, otorga a cada individuo la decisión de identificarse o no como hispano. *Hispano* es el término que se usa en lugar de *latino* en estos informes, aunque encontramos en otros como el caso del Pew Research Center que favorecen el término de latino. Hispano incluye a las personas provenientes de España o de países hispanohablantes de Latinoamérica, mientras que latino hace referencia a las personas provenientes de América Latina independientemente de la lengua que hablen (esto por tanto incluye a Brasil pero excluye a España). En este trabajo por ende, emplearemos el término hispano o población hispana.

mayor número de hablantes nativos de español, 124.845.320 hablantes para ser exactos, según los datos más recientes. Este va seguido de Colombia (50.641.102), Argentina (44.938.381), España (43.636.756) y Estados Unidos, con una cifra de 41.757.391 hablantes de español de competencia nativa ² (Oficina del Censo de Estados Unidos, 2020). Junto a esta última cifra, cabe dar cuenta de los 15.000.000 hablantes de competencia limitada.

Figura 1: Número de hablantes nativos de español en el mundo en 2021



Fuente: Elaboración propia. Datos sobre el Grupo de Dominio Nativo (GDN) extraídos del informe del Instituto Cervantes (2021: 9-10) «El español: una lengua viva. Informe 2021». *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes.*

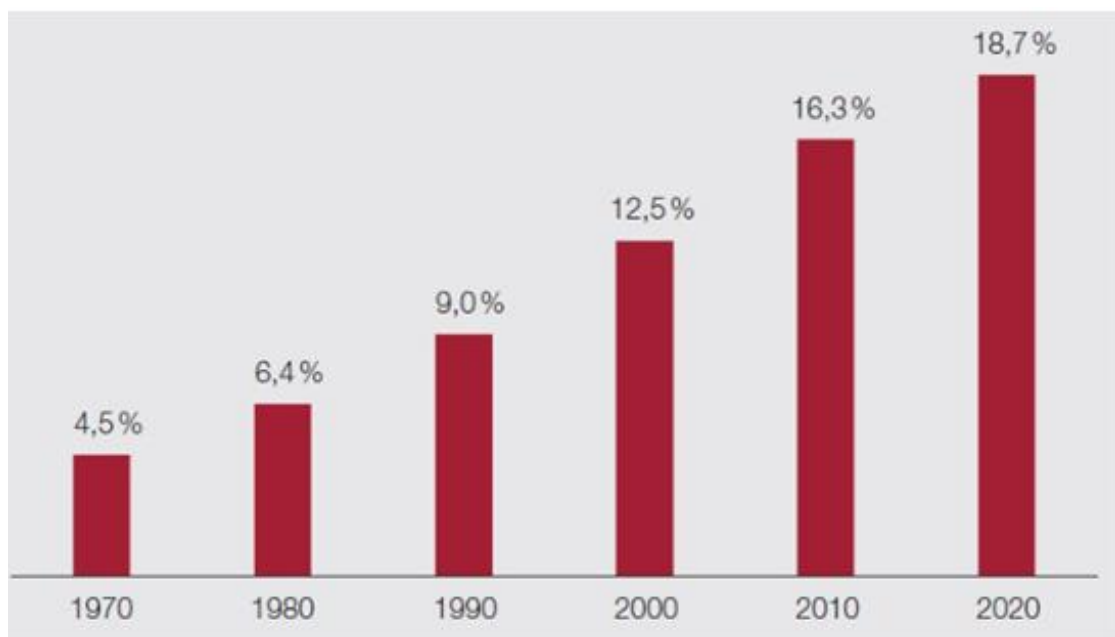
Una característica curiosa de Estados Unidos es que no posee una lengua oficial a nivel federal. Sin embargo, el inglés es lengua oficial en 31 estados, y en cuatro de estos comparte cooficialidad junto con otra lengua. En el estado de Luisiana, la lengua inglesa comparte oficialidad con el francés, en Hawái con el hawaiano, en Alaska es cooficial con las lenguas indígenas del territorio y finalmente, en el estado de Nuevo México, además del inglés, el español es también lengua oficial. Sumado a Nuevo México, el

² Dentro del Grupo de Competencia Nativa de EE.UU. se incluye a la comunidad hispana que afirma hablar español en el entorno doméstico (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2019a) así como a aquellos estadounidenses que no se definen como hispanos pero afirman hablar español en el hogar. Debemos tener en cuenta que la cifra no registra a los 11 millones de migrantes indocumentados.

inglés y el español son lenguas oficiales en el Estado Libre Asociado de Puerto Rico (Instituto Cervantes, 2021: 19).

Según el informe del Instituto Cervantes (2021) se calcula que para el 2060 Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo, ascendiendo al segundo puesto después de México, además de que el 27,5% de la población estadounidense será de origen hispano. Actualmente, la comunidad hispana ya es el grupo étnico más mayoritario del país, únicamente superado por la población blanca. Como hemos visto previamente, la presencia hispana ha sido un constante en la historia de los Estados Unidos, pero en las últimas décadas un factor clave para el incremento de esta población ha sido la inmigración. Este flujo de llegadas se ha visto favorecido gracias a la aprobación de la ley de inmigración y nacionalidad de 1965 (Instituto Cervantes, 2020) la cual eliminaba las cuotas concedidas a cada país, por lo que los movimientos migratorios (especialmente de América Latina y el Caribe) experimentaron un incremento considerablemente alto.

Figura 2: Porcentaje de población estadounidense de origen hispano (1970-2020)



Fuente: Gráfica extraída del informe del Instituto Cervantes (2020:14) «El español: una lengua viva. Informe 2020». *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes*, a partir de los datos de la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2020).

En la gráfica superior podemos observar la evolución del porcentaje de la población hispana. Aunque las investigaciones estiman un aumento del 27,5% para el año 2060

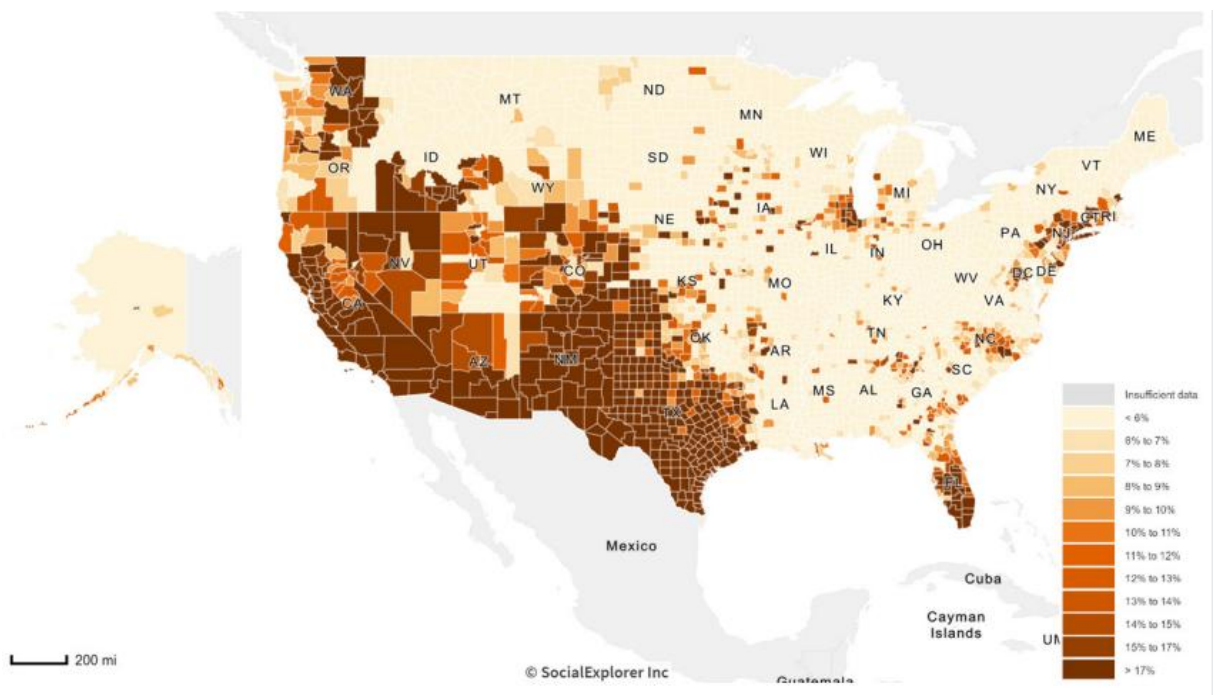
(Instituto Cervantes, 2021: 19), también es necesario remarcar que desde la década de los setenta a los últimos años, la velocidad de crecimiento de la comunidad hispana ha cambiado. Esto se puede apreciar específicamente entre los años 2010 y 2020, etapa en la que la expansión de esta población parece haber ralentizado, de hecho la cifra de población asiática ha superado a la hispana desde 2010.

Por otro lado, existe otro agente partícipe en el incremento de la población hispana que ha sido especialmente decisivo en los últimos años: los nacimientos dentro del país. Entre el 2010 y el 2019 se registraron 9,3 millones de nacimientos de hispanos en Estados Unidos en contraste con 3,5 millones de inmigrantes recién llegados (López, 2021). El hecho de que cada vez aumente la cifra de hispanos a causa de los nacimientos dentro del país en detrimento de aquellos nacidos fuera, también supone un cambio relevante en cuanto a la presencia de la lengua española en EE. UU. Sin ir más lejos, actualmente el 70% de los hispanos mayores de cinco años afirman hablar español en el hogar, una disminución de porcentaje que, aunque no muy alta, es necesaria considerar ya que en el año 2000 eran el 78% de hispanos quienes hablaban español en casa. Esto ha desatado la preocupación entre aquellos que consideran a los Estados Unidos el «cementerio de los idiomas», ya que podría suponer un peligro en cuanto a la preservación del español en el futuro del país (Instituto Cervantes, 2021). Dentro del grupo de hispanos que viven en Estados Unidos existen divergencias en cuanto a la cuestión del uso del español y su papel en la identidad hispana. Esta inquietud se intensifica aún más si tenemos en cuenta que de acuerdo con los datos del Pew Research Center (2016) el 71% de los hispanos adultos de EE. UU. opinaban que ser hablante de español no es un requisito imprescindible de su identidad hispana. En cuanto a las causas que han podido condicionar esta opinión, así como movimientos políticos y sociales activos en la supresión de la lengua española, los trataremos más a fondo en los siguientes capítulos.

Referente a la distribución geográfica, el reparto de la población hispana por los estados de EE.UU. ha ido cambiando desde la década de los setenta. A pesar de que la presencia hispana se concentra en la zona del suroeste del territorio, las últimas décadas han demostrado una tendencia a la dispersión geográfica, específicamente alto en el noroeste del país y en los grandes núcleos urbanos de la costa este (Hernández, en Instituto Cervantes 2020: 44). Como habíamos mencionado anteriormente, la mayor parte de la población hispana latinoamericana procede de México. Los otros países que

más hispanos aporta a Estados Unidos son Puerto Rico y Cuba, de hecho el 16,5% de la población hispana residente en el país posee orígenes caribeños. Tradicionalmente, los hispanos de ascendencia cubana se encontraban concentrados en Florida, mientras que la población de origen caribeño residía mayormente en Nueva York y en los estados del este. Actualmente, los hispanos se encuentran dispersados por cualquier parte del país, aunque estos se concentran especialmente en los estados de Nuevo México y Arizona. En estos últimos años se ha observado un mayor crecimiento en los estados ya mencionados, además de en los estados de California y Texas, como podemos ver en el mapa inferior (Schneider, 2021). Debemos recalcar que al hablar de los movimientos migratorios a EE. UU. aquellos hispanos que llegan proceden especialmente de países de América Latina. Según los datos que aporta el informe del Instituto Cervantes (2020: 45) es cierto que el lugar de procedencia más frecuente sigue siendo México (representando el 62% del total), le sigue la población proveniente de Puerto Rico (9,7%), Cuba (4%), El Salvador (3,9%) y la República Dominicana (3,5%). De hecho los ciudadanos de ascendencia caribeña, centroamericana y sudamericana han registrado un crecimiento considerable en comparación con los de origen mexicano.

Figura 3: Distribución geográfica de la población hispana de Estados Unidos (2018)



Fuente: Gráfica extraída del informe del Instituto Cervantes (2020:45) «El español: una lengua viva. Informe 2020». *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes*, a partir de los datos de American Community Survey (2018).

Dentro de todos los hispanohablantes que residen en EE. UU. el 93,7% afirman definirse étnicamente como hispanos, constituyendo por tanto el motor principal de la expansión del español en el país. Como hemos expresado previamente, la identidad hispana no conlleva un uso regular del español ya que una gran cifra de hispanos no lo considera necesario para identificarse como tal. En lo que concierne el devenir de la lengua española en Estados Unidos, existe la preocupación de que el español acabe siendo abandonado por la población hispana teniendo en cuenta las cifras mencionadas, en las que vemos que cada vez son más los hispanos que nacen dentro del país. El futuro del español en Estados Unidos depende estrechamente de las condiciones sociales en las que vivan sus hablantes. Si no se dan las circunstancias favorables y adecuadas para la difusión del idioma, esto podría resultar en diglosia (aunque podría decirse que esta condición ya la está sufriendo el español en el país norteamericano), como explican Moreno Fernández y Otero Roth (2016: 85):

La situación podría fosilizarse en un patrón de diglosia sociológica, que iría en detrimento del prestigio social de la lengua y que favorecería soluciones lingüísticas regionales, más permeables a las transferencias desde el inglés.

Sin embargo, es innegable que la correlación entre la identidad hispana y el uso de la lengua sigue siendo muy alta. Vinculado a esto, se aprecia una corriente favorable hacia el uso del español. Hoy día las familias hispanas que anteriormente rechazaban hablar español con sus hijos por temor a que esto obstaculizase la adquisición del inglés, parecen comenzar paulatinamente a aceptar el español como parte de su identidad y a cultivarlo como un valor añadido para sus hijos. De lo que no cabe duda es que factores como la escolarización en español y las mejoras en la enseñanza del idioma en el sistema educativo estadounidense son indispensables si se desea fomentar un próspero futuro para la lengua española y sus hablantes en Estados Unidos.

3. Fenómenos políticos, sociales y lingüísticos del español en EE.UU.

De cara al futuro de la lengua española en el país norteamericano, se plantea la orientación de la sociedad estadounidense hacia la multiculturalidad y el bilingüismo (Moreno Fernández y Otero, 2016). Aunque algunos hechos apuntan hacia este camino, debemos tener en mente aquellos movimientos políticos y sociales que actualmente pretenden obstaculizar el uso de la lengua. Junto a esta corriente de opresión lingüística, es necesario que analicemos las características de los hablantes de español de los Estados Unidos, así como los fenómenos lingüísticos resultantes de la confluencia entre el inglés y el español.

3.1 La represión lingüística del español

Ya hemos mencionado que las condiciones sociales en las que los hispanohablantes de Estados Unidos tienen que desenvolverse son un factor influyente para el devenir de la lengua española. En innumerables ocasiones esta población ha sufrido actitudes xenofóbicas y racistas por el simple hecho de hablar su lengua materna (o de herencia). Lo cierto es que el *bullying* lingüístico se trata de un asunto grave y por desgracia frecuente en la actualidad, que además de oprimir a la población hispana también dirige su odio hacia otros colectivos hablantes de lenguas minoritarias en el país. 31 estados de EE. UU. reconocen por ley el inglés como lengua oficial, y en el estado de Nuevo México es cooficial junto al español. Desde una perspectiva federal, todos los intentos de hacer al inglés lengua oficial del país han fracasado, pero esto no significa que exista una relación de respeto hacia los hablantes de español y el resto de lenguas minoritarias. Una encuesta del Pew Research Center registró que en 2021 el 21% de la población latinoamericana hispanohablante admitía haber sido criticada por hablar español en público, además el 20% de esta comunidad afirma haber recibido insultos por ello. Sumado a esto, la encuesta muestra que el 73% de adultos estadounidenses consideran que el inglés debería ser la única lengua oficial a nivel federal, mientras que solo el 18% estaban en desacuerdo (Noe-Bustamante, 2022). En paralelo, es alarmante descubrir que la población blanca estadounidense no es la única en encabezar este odio hacia el español y sus hablantes, puesto que incluso dentro de la misma comunidad de origen hispano reaccionan con rechazo y xenofobia hacia aquellos hispanos que usan el español.

Por otra parte, el acoso lingüístico hacia el español está igualmente alimentado por líderes políticos, siendo Donald Trump la principal voz del racismo y la xenofobia en los últimos años. Durante su campaña electoral en 2015, el ex presidente ya hacía declaraciones en contra de los hispanohablantes y su lengua: «Este es un país en el que hablamos inglés, no español» (Goldmacher, 2016). El antiguo candidato integró el apoyo al monolingüismo dentro de su discurso nacionalista y antiinmigración. Antes de la llegada de Trump a la presidencia ya existían movimientos políticos que abogaban por el inglés como único símbolo del patrimonio cultural de EE. UU., pero se considera que durante el gobierno del presidente republicano (de enero de 2017 a 2021) se dio aún más rienda suelta a los defensores del inglés como único idioma oficial del país. Entre las políticas lingüísticas actuales que promueven el monolingüismo, encontramos el movimiento *English Only* («Solo inglés»), también conocido como *English First*, *Official English* o *ProEnglish*:

[...] La organización centra su trabajo en tareas de cabildeo para convencer a los legisladores y a la opinión pública de la necesidad de adoptar el inglés como idioma oficial en todos los niveles de gobierno. (Díez 2019, párr. 11)

Asimismo, el grupo reclama que se ponga fin a la enseñanza bilingüe para reemplazar este tipo de educación con programas de inmersión lingüística en inglés en todas las escuelas públicas de EE. UU. El movimiento también pide el rechazo a la admisión de territorios como estados si no tienen el inglés como única lengua oficial (en referencia a Puerto Rico). La reseña histórica presentada en el capítulo anterior muestra que las políticas a favor del monolingüismo no son un fenómeno nuevo en Estados Unidos. El debate de la oficialidad del inglés ya había surgido siglos atrás. En 1753 Benjamin Franklin (considerado uno de los Padres Fundadores de los Estados Unidos) manifestaba sus recelos ante la creciente población de ascendencia alemana, con temor a que resultase en la conversión del inglés en una lengua minoritaria (Díez, 2019). Un siglo después, después de la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo (1848), el territorio de California ya anexionado a los Estados Unidos anunciaba en su constitución reescrita de 1878 que «todas las leyes y documentos oficiales, y todos los procesos ejecutivos, legislativos y judiciales se debían conducir y publicar únicamente en la lengua inglesa³». Años después, el entonces presidente Theodore Roosevelt

³ Esta información ha sido extraída de la página oficial en inglés de Wikipedia sobre el movimiento *English-Only*: https://en.wikipedia.org/wiki/English-only_movement#cite_note-leginfo.legislature.ca.gov-5 Consultado el 24/05/2022.

declaraba en 1907 que en los Estados Unidos existía espacio para una única lengua: «Solo tenemos sitio para un idioma en este país, y es el inglés», añadiendo que el fin era convertir al pueblo norteamericano en ciudadanos estadounidenses, no en políglotas (en Díez, 2019: párr. 25).

Desde la década de 1960, coincidiendo con el auge del movimiento por los derechos civiles, el gobierno estadounidense aprobó leyes que aseguraban el acceso de la población a documentos públicos esenciales traducidos a otras lenguas además del inglés, como por ejemplo las papeletas de votación. En respuesta a esto, comenzaron a emerger movimientos nacionalistas que consideraban estas reformas una amenaza para el inglés. Fue a partir de esta época cuando surgieron organizaciones con los mismos fundamentos que la presente *English Only*. Una de las primeras campañas que se crearon fue la de *U.S. English* la cual se fundó en 1983 por el senador Samuel Hayakawa. Como justificación, los miembros argumentan que su apoyo al monolingüismo está a favor de los intereses de los inmigrantes ya que promover el inglés como única lengua oficial hará que la población inmigrante se centre en aprender esta lengua para labrarse un futuro exitoso en EE.UU. En relación a esto, Geoffrey Pullum, profesor de Lingüística en la Universidad de Edimburgo, mantiene que el inglés no está bajo ninguna amenaza, refiriéndose a la lengua como «un gigante de los idiomas imparables en todo el mundo». En respuesta a los movimientos mencionados, el lingüista escribió en su ensayo *Here come the linguistic fascists* (1987) que grupos como *English First* «intenta ilegalizar las aulas bilingües allí donde tienen razón de ser y popularidad, esto choca de frente con importantes resultados en la educación sociolingüística» (Pullum, 1987: 607).

Otra de las razones que mantienen estos grupos es plenamente económica, ya que opinan que las inversiones que hacen los organismos gubernamentales en servicios de traducción podrían dirigirse a otros asuntos. Cabe mencionar que son miembros del partido republicano los que principalmente encabezan estos grupos de ideario supremacista. De hecho, Steve King, congresista republicano, ha sido estos últimos veinte años el mayor precursor de la oficialidad del inglés como única lengua a nivel federal. Desde el año 2005 lleva presentando ante el Congreso su proyecto de ley *English Language Unity Act* que plantea que el gobierno imprima todos sus documentos únicamente en inglés, que los procedimientos y negocios del Congreso se ejecuten en el mismo idioma y que hablar dicha lengua tenga más importancia como requisito para

obtener la ciudadanía, condición que ya figura en el proceso de naturalización (Díez, 2019).

No hay duda de que el movimiento *English Only* y derivados están fundamentalmente motivados por una hostilidad hacia los inmigrantes y sus culturas. Con el fin de ilustrar el acoso injustificado que tiene que soportar la comunidad hispanohablante de Estados Unidos y la influencia del *bullying* lingüístico, hemos buscado algunas noticias transcurridas en estos últimos años. En septiembre de 2016, la conductora de un autobús escolar de Idaho derramaba una botella de agua sobre un alumno de secundaria por hablar español (Cruz, 2016), justificando que en Estados Unidos se habla inglés. Además, como se ha mencionado anteriormente, se dan casos dentro de la propia comunidad de origen hispano o latino en la que los miembros discriminan a aquellos que son hispanohablantes. En una escuela primaria de Nueva York una alumna de seis años se quejaba de que sus compañeros se metían con ella por hablar español, la mayor parte de ellos con orígenes mexicanos (Laborde, 2018). Sucesos como este demuestran lo hondo que pueden calar los discursos anti-español de estos movimientos, hasta el punto de que los miembros de ascendencia hispana acaban asimilando y replicando estas ideologías.

Por otra parte, el auge de las redes sociales ha permitido que aquellas personas que sufren acoso por hablar español en EE. UU. puedan denunciar públicamente estas actitudes. Otro caso de represión lingüística sucedió en 2019, cuando dos mujeres fueron cuestionadas por un policía en una gasolinera de Montana por el simple hecho de estar hablando español. El agente no tuvo reparo en admitir que pidió sus identificaciones por escucharlas hablar en español, cabe destacar que las dos mujeres nacieron en Estados Unidos. Pero el acoso solo aumentó tras denunciar la situación. Ana Suda, una de las mujeres retenidas, tuvo que abandonar su residencia en Montana al tener que soportar que sus propios vecinos le gritaran que era «una ilegal». Como madre de origen hispano «el español es mi lengua materna y el idioma que me conecta con mi familia. Quiero que mi hija siga hablándolo y que entienda que es su derecho en este país», declaraba Suda para *BBC Mundo* (Sulbarán, 2019, párr.33). Es curioso que este acoso le suceda con más frecuencia a las personas hispanas en vez de, por ejemplo, a turistas hablantes de otros idiomas como el holandés o el francés. Lo que demuestra que no es simplemente una cuestión de idioma, detrás de esto se esconden también

idearios xenófobos y racistas, encasillando a los hispanohablantes como inmigrantes ilegales.

Por otra parte, también existen movimientos que combaten las políticas que promueven el inglés como única lengua en los Estados Unidos. Uno de ellos es el *English Plus*, formado en 1987 como respuesta a las propuestas de oficialización del inglés en el país. Aunque el movimiento reconoce el papel fundamental del inglés en cada estado, simultáneamente introduce en su mensaje la importancia de la diversidad de la población estadounidense y su motor de vitalidad cultural para el país. *English Plus* por ende, promueve el plurilingüismo y la multiculturalismo dentro de un estado democrático. La corriente cuenta con más de 50 organizaciones como promotores que fomentan la educación bilingüe y los derechos civiles. El objetivo principal del movimiento de difundir una política lingüística que transmita «los valores de apreciación étnica, respeto por los derechos civiles y generosidad en el apoyo a las necesidades sociales» (Escobar y Potowski, 2015: 193). Respecto a la lengua, *English Plus* mantiene que para alcanzar la unidad y justicia en el país, debe fomentarse el respeto a la diversidad cultural y lingüística. Este grupo participa activamente en el apoyo a las lenguas minoritarias mediante el ofrecimiento de servicios bilingües en distintos puntos del país o la suspensión de propuestas discriminatorias. Igualmente, proporcionan acceso a servicios bilingües para aquellas comunidades de hablantes que no poseen un dominio alto del inglés (Escobar y Potowski, 2015).

Finalizada la presidencia de Trump, se han apreciado algunos cambios con respecto al trato del español y la población hispana en esta presente etapa de presidencia de Joe Biden. Uno de ellos es el regreso del portal en español en la página oficial de la Casa Blanca⁴. La web de esta solía ofrecer el mismo contenido tanto en inglés como en español, sin embargo después de la inauguración del gobierno del magnate republicano, la información traducida al español se había suprimido. Junto a esto, hoy día también tienen cuenta oficial de Twitter⁵ en español donde publican la misma información que la cuenta en inglés. Más allá de estas novedades, el presidente del Partido Demócrata ha asignado cargos clave a varios funcionarios de orígenes latinoamericanos dentro de su

⁴ Página web de La Casa Blanca en español: <https://www.whitehouse.gov/es/>. Consultada el 25/05/2022. <https://www.fundeu.es/noticia/la-web-de-casa-blanca-recupera-el-espanol-tras-cuatro-anos-de-ausencia-por-trump/>

⁵ Cuenta oficial de La Casa Blanca en español: <https://twitter.com/lacasablanca?lang=es>. Consultada el 25/05/2022.

gabinete presidencial, además de rendir homenaje en la Oficina Oval con un busto de César Chávez, uno de los líderes emblemáticos del movimiento chicano (BBC News Mundo, 2021). Con respecto a la agenda migratoria, a pesar de que Biden presentara un proyecto de ley para dar la nacionalidad a los once millones de migrantes indocumentados, esta reforma avanza muy paulatinamente lo que hace considerar que estos supuestos cambios por la integración de la población hispana no han sido más que modificaciones superficiales.

3.2 El español como lengua de herencia (ELH)

Habíamos destacado anteriormente que los datos del informe anual del Instituto Cervantes (2021) demostraban que hoy día el 70% de los hispanos de EE. UU. decían hablar español en el hogar, una disminución a tener en cuenta si lo comparamos con el porcentaje del año 2000, que era de un 78%. Estos datos están a su vez relacionados con la creciente cifra de nacimientos de hispanos dentro del país, en detrimento del número de población migrante proveniente de Latinoamérica. La comunidad hispana, especialmente la más joven, se cría en una ambiente donde el inglés y el español coexisten. Sin embargo, al fin y al cabo, el idioma dominante en la nación norteamericana es el primero, y este hecho se manifiesta simultáneamente en la competencia lingüística de los hispanos. Por lo tanto, la forma correcta para referirnos al español en esta situación es con el término *lengua de herencia* (LH). Boon y Polinsky (2015: 1) lo definen como «la lengua más debilitada entre las habladas por un hablante bilingüe perteneciente a una minoría étnica o una comunidad de inmigrantes». Es decir, las lenguas de herencia son aquellos idiomas que no son dominantes en un contexto social determinado. Este tema se ha tratado múltiples veces (especialmente en el campo de la educación) en relación con las lenguas minoritarias de Estados Unidos. Cabe mencionar que además del español, existen en el país otras lenguas de herencia como el chino, el vietnamita y las lenguas de las tribus nativas americanas (Mir, 2013). A pesar de que en los Estados Unidos no hay ninguna lengua declarada oficial a nivel federal, ya sabemos que el inglés es la lengua imperante en la sociedad estadounidense puesto que es el idioma que se emplea primordialmente en el gobierno, en la educación y en la comunicación pública.

En primer lugar, debemos aclarar las diferencias entre primera lengua (L1) y lengua extranjera (LE) en contraste con la lengua de herencia. Carreira (2004) establece que los hablantes de español como lengua de herencia se diferencian de los hablantes de español como lengua extranjera en la identidad y/o las necesidades lingüísticas. Esto se traduce a que el hispanohablante de LH posee antecedentes familiares en la lengua o cultura de herencia. En el caso de el español como primera lengua (L1), la diferencia entre un hablante nativo de español y uno de herencia es que el segundo no recibe suficiente exposición al español y la cultura, por tanto, sus necesidades básicas lingüísticas y de identidad no se cumplen. Por ende, este perfil de hablante debe estudiar la lengua.

Volviendo a los hispanohablantes de EE. UU., lo más frecuente es que empleen el inglés en la mayor parte de sus vidas diarias, reservando el español para el entorno familiar, incluso existen casos en los que ni siquiera se habla español en el hogar. Como consecuencia, no podemos referirnos a esta generación de hispanoparlantes como hablantes nativos de español, en su lugar reciben el nombre de *hablantes de herencia* (en inglés, *heritage speakers*). Para aportar una definición más completa del término, Valdés (2000: 1): ofrece la siguiente:

El término hablante de herencia, en el contexto de Estados Unidos, hace referencia a una persona bilingüe criada en un hogar en el que se habla una lengua que no es el inglés. Esta persona tiene cierta capacidad productiva y/o receptiva en esa lengua de herencia, y hasta cierto punto, es hablante bilingüe de inglés y dicha lengua de herencia.

Aunque se les encasilla dentro de los hablantes bilingües, la realidad del hablante de herencia es mucho más compleja. La definición que provee Valdés se centra en la competencia lingüística del hablante de LH y demuestra la inmensa variedad de perfiles de hablantes que podemos encontrar dentro de una misma comunidad de hispanohablantes en EE. UU. A causa de esta diversidad, Valdés (2000) propone una clasificación de hasta ocho perfiles distintos de hablantes de LH. Esta tipología engloba desde aquellos hablantes con competencia en una variedad del español prestigiosa, a hablantes que únicamente poseen competencias receptoras en una variedad rural del español (Mir, 2013).

Carreira (2004), por otra parte, propone tres maneras de agrupar o identificar a los hablantes de herencia en función de la relevancia que el individuo da a ciertos factores:

- El lugar del hablante dentro de una comunidad.
- La conexión personal que tiene el hablante con su lengua y cultura de herencia a través de su familia.
- La competencia lingüística en la lengua de herencia.

Entre las dos primeras características hay una diferencia visible que depende del vínculo que tiene el hablante con la comunidad. En el primer caso, el hablante posee un sentimiento de pertenencia hacia la comunidad de herencia y por ello desea estudiar la lengua, con el objetivo de afirmar más su identidad dentro de la comunidad. Sin embargo, también hay hablantes de herencia que estudian la lengua de origen porque buscan conectar con sus raíces y cultura, pero no se identifican como miembros activos de esa comunidad (Mir, 2013). Por otro lado, Valdés (2000), como habíamos explicado, utiliza el factor de competencia lingüística en su definición. Carreira (2004) por su parte, argumenta que este factor puede excluir a aquellos que poseen un vínculo directo y activo dentro de la comunidad de herencia.

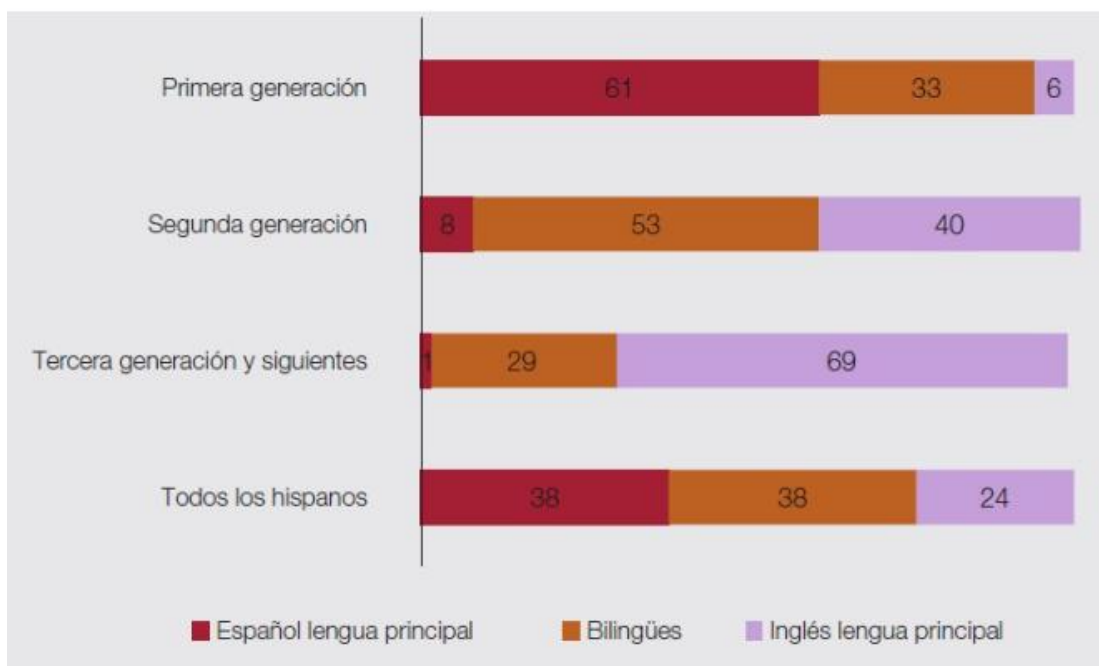
Con el fin de comprender mejor el proceso por el cual un idioma (en nuestro caso, el español) alcanza el estado de lengua de herencia en una comunidad de hablantes, debemos empezar por entender el concepto de *generación sociolingüística*⁶. Se trata de la generación a la que pertenece un hablante de la lengua de origen inmigrante en un territorio. Este hecho da como resultado que los hablantes puedan tener distintos perfiles lingüísticos en función de la generación a la que pertenecen: primera (G1), segunda (G2), tercera (G3), etc. (Escobar y Potowski, 2015). En relación a esto, Kim Potowski (2019), profesora de Lingüística Hispánica y especialista en la enseñanza de español a hablantes de herencia, explica el concepto de generación sociolingüística empleando el término *patrón común de desplazamiento*, fenómeno que ocurre con todas las lenguas. Centrándonos en el caso de los hispanohablantes de Estados Unidos, la primera generación (G1) representa a los individuos hispanos nacidos en el país de origen y que emigran de adultos a EE.UU., así pues, estas personas son hablantes monolingües de español. La segunda generación (G2) son los hijos de estos migrantes hispanos. Potowski (2019) precisa que esta generación llega a la educación preescolar siendo monolingües en español, pero cuando alcanzan la Primaria, su nivel de inglés llega a ser alto y acaban convirtiéndose en hablantes bilingües.

⁶ El concepto lo propone Carmen Silva-Corvalán (1996) en *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*.

Potowski (2019) recuerda que la edad de llegada al país también es un factor clave, cuanto más mayor llegue el hispanohablante a EE. UU., más fuerte será su español. La tercera generación está formada por los hijos de la G2, y por tanto, son los nietos de la G1. Los hispanos de tercera generación son aquellos que denominamos los hablantes de español como lengua de herencia. Como se ha mencionado anteriormente, este perfil raramente posee habilidades productivas, sino que suelen poseer competencias receptivas. Es decir, entienden el español generalmente, pero muestran dificultades a la hora hablarlo.

Precisamente, podemos observar en la gráfica inferior cómo cambia la competencia lingüística en español según progresa la generación sociolingüística. Se aprecia que llegados a la tercera generación, estos nietos de inmigrantes hispanos apenas poseen un grado de conocimiento del 1% de español. En comparación con la competencia bilingüe de la G1 y la G2, puede observarse una disminución considerable de hablantes bilingües pertenecientes a la tercera generación o siguientes. Y finalmente, el mayor grado de conocimiento (del 69%) que posee este perfil sociolingüístico es en el inglés, convirtiéndose en la gran mayoría de los casos, por no decir todos, en la primera lengua de estos hablantes.

Figura 4: Grado de conocimiento de español en las generaciones hispanas (%)



Fuente: Gráfica extraída del informe del Instituto Cervantes (2020:48) «El español: una lengua viva. Informe 2020». *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes*, a partir de los datos de Taylor, López y Martínez (2012).

Tanto Silva-Corvalán (2014) como Potowski (2019) concuerdan en la idea de que en Estados Unidos es complicado criar a un hijo en cualquier lengua que no sea el inglés. Para los hispanos nacidos en EE. UU. generalmente es más cómodo usar el inglés ya que es el idioma con el que han sido escolarizados. Además, no es sorpresa que los niños de origen hispano no hablen la lengua de sus familiares, si a la hegemonía del inglés en la sociedad estadounidense, le añadimos las corrientes conservadoras de ideología supremacista que se encargan de reprimir todo idioma que no sea el dicho. Y a pesar de que la segunda generación sea generalmente bilingüe, su nivel de español suele manifestarse más en la producción oral. La razón de esto es que en sus hogares el español es el idioma que usaban con sus padres (la primera generación), por lo tanto poseen competencia a la hora de hablar ya que el uso del español se reduce a las conversaciones familiares dentro de la comunidad. Sin embargo, la formación educativa de la G2 ha tenido lugar en su mayoría en los Estados Unidos, y como consecuencia carecen de un conocimiento «formal» de la lengua española, que se manifiesta en un deterioro de sus destrezas escritas y lectoras.

A pesar de que las proyecciones indican que el número de hablantes de español en EE. UU. en el hogar va en aumento, cuando llegan los hispanos de tercera generación es el momento en el que aparece este temor a que la lengua de herencia acabe desapareciendo por completo en las próximas generaciones. Los padres de estos, acaban comunicándose en inglés con sus propios hijos así que el único motor para hablar español son los abuelos de la tercera generación. Potowski (2019) denomina a esto el «factor abuela», ya que la presencia de parientes hispanohablantes es un elemento fundamental para la competencia lingüística de los hablantes de herencia. Como Silva-Corvalán (2014: 3) explica:

Uno de los factores que facilitan la adquisición y el mantenimiento de la lengua de herencia es la presencia de los abuelos en el hogar. Los abuelos, cuando no dominan el inglés, crean en la familia la necesidad de comunicarse en español. En general, los abuelos, incluso cuando sí presentan cierto dominio de la lengua inglesa, animan a sus nietos a aprender español.

Pese a que los hablantes de herencia representan un grupo grande y el mantenimiento del español en el hogar constituye un factor de fortalecimiento, el futuro de la lengua en

EE. UU. se presenta incierto. Este riesgo a la pérdida del español dentro de la comunidad hispana surge cuando los abuelos (ya pertenezcan a la G1, o la G2) son la fuente exclusiva de acceso al idioma de herencia ya que para las generaciones posteriores a la tercera los hablantes de herencia hispanos no tendrían exposición a la lengua dentro de su comunidad. Si no se dan las condiciones adecuadas para la expansión del idioma, el español acabaría asimilándose en un «patrón de diglosia» (Moreno Fernández y Otero, 2016: 85) resultando en una pérdida del prestigio social y la tendencia a adoptar variedades lingüísticas más adaptables a las transferencias desde el inglés. Es por ello que la escolarización en español juega un papel fundamental para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los hablantes de herencia de la tercera generación, cuarta y posteriores. En cuanto a este tema, lo analizaremos a fondo en el cuarto capítulo.

3.3 El *spanGLISH* y otros fenómenos lingüísticos

Con respecto a las características del español de los hablantes de herencia, es complicado trazar un perfil lingüístico para estos. Potowski (2005: 21) aclara que depende de múltiples factores como «la variedad del español hablado en la comunidad, el nivel de escolarización recibido en español y en inglés, el grado de contacto entre los dos idiomas y la necesidad de utilizar los dos idiomas en la vida cotidiana». El factor de la edad, como habíamos mencionado anteriormente, determina los rasgos del hablante. En el caso de los hablantes de tercera generación, los alumnos hispanos criados en Estados Unidos, muestran un conjunto de características lingüísticas diferentes a la de un alumno que, por ejemplo, emigra de adolescente. Aunque algunos poseen destrezas académicas en ambos idiomas, la mayoría leen y escriben en inglés mientras que en español estas habilidades no se desarrollan completamente. Un gran problema de la sociedad estadounidense es que se caracteriza por la total asimilación de la cultura dominante y de su lengua, así que en lugar de considerar al resto de los idiomas un recurso valioso, son percibidos «como barreras que hay que superar» (Potowski, 2005: 22). Sin embargo, se recuerda que el proceso de adquisición del inglés no debería implicar la supresión de un idioma minoritario.

El momento en el que el inglés y el español entran en contacto puede crearse un «continuo de variedades comunicativas» (Moreno Fernández y Otero, 2016: 86). Dentro de estas variedades encontramos los fenómenos de transferencia, siendo los más frecuentes los cambios de código, los préstamos y calcos léxicos y sintácticos. Como resultado de esta asimilación de la lengua inglesa, la segunda y tercera generaciones demuestran tener más influencia de este idioma a través del mencionado cambio de código, también conocido como alternancia de lenguas. En otras palabras, este proceso consiste en una combinación entre el inglés y el español que puede darse en dos oraciones o dentro de una misma oración (Silva-Corvalán, en Potowski 2005: 22). En este estadio es donde se incluye el conocido *spanglish* o *espanglish*. El término apareció por primera vez en 1948 cuando Salvador Tió, por entonces presidente de la Academia Puertorriqueña de La Lengua Española, publicó su definición donde incluía reflexiones que a día de hoy continúan siendo sujetos a debate; como la consideración del *spanglish* como un nuevo idioma, el reflejo de este fenómeno del imperialismo estadounidense / anglosajón sobre el español, etc. (Zentella, 2017).

Dejado a un lado estas cuestiones, el *spanglish* no es un nuevo idioma, se reconoce como una variedad de mezcla bilingüe, que desde una perspectiva socio-histórica, se da fundamentalmente en un grupo étnico que se resiste de alguna forma a la total asimilación del grupo imperante (Moreno Fernández y Otero, 2016). Más específicamente, el *spanglish* se origina cuando todos estos mencionados procesos de transferencia se manifiestan con una intensidad mayor, especialmente en el caso de los hablantes bilingües y de herencia. Esta alternancia de lenguas sucede porque el hablante desconoce una palabra concreta en uno de los idiomas, por lo que recurre al otro. En la mayor parte de los casos, estos cambios de código ocurren para cumplir funciones pragmáticas y discursivas; por ejemplo, para respetar la lengua nativa del interlocutor, hacer énfasis, crear solidaridad entre miembros de una comunidad étnica, citar lo que dijo una persona, etc. (Zentella, en Potowski 2005: 24). Algunos ejemplos de cambio de código son los siguientes:

- «Me dijo que llegaría a las cinco *but he's not here yet*».⁷
- «¿Nunca has comido en ese restaurante? *The food is delicious*».
- «A veces *we take too many things for granted*».

⁷ Estos ejemplos se han obtenido de Potowski (2005: 25) y de Moreno Fernández y Otero Roth (2016: 86).

Junto a los cambios de código, es frecuente encontrar otros tipos de fenómenos de transferencia que igualmente se manifiestan en el español popular de los hablantes bilingües y de herencia de los Estados Unidos. Dentro de esta comunidad encontramos también el uso de préstamos léxicos, extensiones semánticas y calcos del inglés. El préstamo léxico es la importación de un elemento del inglés al español; como ejemplo tenemos el verbo «guachar» (mirar), importado del verbo inglés *to watch*. La extensión semántica se trata de la adquisición de un nuevo significado de una palabra española, esto podemos verlo con el verbo «aplicar» (solicitar un trabajo), que toma el término del inglés *to apply*. En cuanto a los calcos, pueden definirse como la incorporación de una frase del inglés al español. Para ilustrarlo, encontramos un ejemplo muy común entre los hablantes de segunda y tercera generación, la expresión «llamar para atrás» (devolver una llamada) que como podemos ver es una réplica de la estructura inglesa *to call back* (Potowski 2005: 25).

Desde la perspectiva lingüística, el *spanGLISH* no puede encasillarse dentro de una única variedad, ya que es un fenómeno tan diverso como los orígenes de los hablantes hispanos que lo emplean (existe la variante mexicana, puertorriqueña, cubana...). Con respecto al término atribuido a este fenómeno lingüístico, se han dado debates que cuestionan la idoneidad de la etiqueta *spanGLISH*. El lingüista Ricardo Otheguy (2008) lo considera un término desacertado, añadiendo que facilita el desconocimiento de la situación del español en el país norteamericano. Tanto Otheguy (2008) como Potowski (2019) argumentan que el uso de la etiqueta *spanGLISH* consecuentemente apoya una ideología dispuesta a establecer una separación entre los hispanohablantes inmigrantes de EE. UU., los nacidos en el país, los hispanos de Latinoamérica y entre las distintas clases sociales. Esta ideología, de hecho, oculta un carácter xenófobo, tendiente a privar a los hispanohablantes estadounidenses del progreso social, psicológico y económico (Otheguy, 2008). A propósito del concepto que generalmente se tiene de este fenómeno, estos expertos recuerdan que debemos tener en cuenta que el *spanGLISH* no hace referencia al español culto que escuchamos o leemos en la literatura, el entorno académico o político, sino al español de carácter informal y coloquial. En otras palabras, el *spanGLISH* es meramente el español popular de los Estados Unidos:

Se utiliza la palabra, sin duda, para referirse al español que hablamos todos en Norteamérica, pero en sus vertientes más informales y populares, al habla del hogar, la tienda, la iglesia, el pasillo y la calle, sobre todo cuando es usada por hispanohablantes que normalmente leen y escriben en español con poca frecuencia,

pero que lo utilizan con regularidad y fluidez en sus formas orales. (Otheguy, 2008: 222)

Aunque es verdad que el español de los Estados Unidos es distinto al de otros países, es necesario recalcar que es distinto de la misma manera que el resto de variedades del español. Como establece Otheguy (2008), la sintaxis, la fraseología y el léxico popular de cada sitio es un hecho real, puesto que existen peculiaridades en todos los países hispanoparlantes. Lo que diferencia el léxico local de un país hispanohablante del léxico del español general, es que la lengua popular local frecuentemente posee un vocabulario propio influenciado por otras lenguas vecinas. Para establecer un paralelismo, podemos pensar en las diferencias del habla popular de México y Perú, mientras que en el primero se usa la palabra *aguacate*, en el segundo se emplea *palta* para el mismo referente. La razón de usar dos palabras distintas en cada país es que ambas variedades del español tomaron prestado léxico del náhuatl y el quechua, respectivamente (Otheguy, 2008). Ocurre exactamente lo mismo con el español popular de EE.UU. y su lengua vecina, el inglés; cuando, por ejemplo, encontramos palabras como el *high school* (el instituto) o el *principal* (el director).

Por otro lado, Ana Celia Zentella (2009) no le da importancia a atribuirle una etiqueta a la forma de habla hispana de Estados Unidos, en su lugar, le interesa la visión de esa etiqueta y cómo se aplican en un contexto socio-político los discursos sobre ella. Zentella muestra su desacuerdo con la similitud que defiende Otheguy entre las variedades populares del español de los distintos países, ya que la lingüista considera que ignora el papel de la represión lingüística que han sufrido los hispanohablantes de en el país norteamericano. Los préstamos y demás construcciones sintácticas del *spanglish* no se han originado libremente, puesto que todas ellas surgieron como resultado de una opresión en un país donde la lengua española no es el idioma hegemónico, y se percibe como una lengua inferior. Por estas razones, emplear el término «español popular de los Estados Unidos» solamente oculta ese conflicto. Mientras que desde la perspectiva de Otheguy (2008), sustituir el término *spanglish* por español popular estadounidense incita a los jóvenes de tercera generación en adelante a formarse para adquirir un registro formal y culto del español, Zentella (2009) mantiene que el uso de la palabra no imposibilita que estas generaciones deseen aprender a hablar español e inglés. Añadido a esto, la autora plantea que el empleo de la etiqueta *spanglish* en las aulas puede desembocar en debates que traten la situación de la

población hispanohablante del país, así como la actitud de la sociedad estadounidense hacia el español.

A pesar de que Potowski (2019) coincide en su mayoría con los argumentos de Otheguy, también defiende que debería hacerse una inversión semántica del término. Puesto que comúnmente guarda connotaciones negativas, concuerda con Zentella en la idea de que la comunidad hispanohablante de EE. UU. se adueñe de la palabra otorgándole un sentido positivo, de la misma forma que la comunidad LGBTQ+ se ha apropiado de la etiqueta *queer*. Dejado un lado las discrepancias y las ansiedades a cerca del futuro del español, estos tres autores resaltan la gran solidaridad que los hablantes de tercera generación muestran a la comunidad hispanoparlante de Norteamérica. Aunque «el traspaso generacional de la antorcha de la lengua es aquí muy inseguro cuando le llega el turno al tercer relevo» (Zentella, en Otheguy 2008: 108), los hablantes de tercera generación suelen entender e identificarse intensamente con la lengua hispana, insertar palabras y frases en esta lengua en sus conversaciones inglesas, además de poseer una competencia pasiva reflejada en la comprensión, lo cual consideran de suma relevancia personal. Por lo tanto, a pesar de que el futuro de la lengua en EE. UU. se presente incierto, es evidente que existe una predisposición por mantener ese contacto con la lengua española, y la cultura que esta conlleva, por parte de la comunidad hispana de Estados Unidos

4. La enseñanza del español en Estados Unidos

4.1 Las lenguas extranjeras en el sistema educativo

Desde sus orígenes, Estados Unidos se ha caracterizado por su sociedad multicultural y mapa plurilingüe. La enseñanza de lenguas extranjeras comenzó a desarrollarse en el siglo XVIII (MEFP, 2020). A partir de entonces y hasta finales del siglo XIX, se dio una época de relativa tolerancia lingüística (a excepción de las lenguas y culturas indígenas) durante la cual se fundaron escuelas privadas y públicas con programas bilingües que coexistían junto a los centros monolingües. Cabe igualmente señalar que esta aceptación iba dirigida especialmente hacia aquellas lenguas y culturas procedentes de Europa del norte, como el alemán, el holandés y las lenguas escandinavas que llegaron al territorio norteamericano a través de los inmigrantes que se asentaron en el centro y noreste de EE. UU. Aquellos idiomas de los inmigrantes de origen mediterráneo como el italiano, el español o el griego, no recibieron la misma aceptación (Turienzo, 2017). Además, como se ha explicado en el primer apartado, la cláusula de protección del español establecida en el Tratado de Guadalupe-Hidalgo de 1848 tampoco puede afirmarse que se cumpliera con completa efectividad. Desde inicios del siglo XX hasta finales de la primera mitad, tuvieron lugar las dos guerras mundiales, lo que resultó en un gran flujo de movimientos migratorios que se limitaron con la imposición de restricciones migratorias. La resultante llegada de hablantes de lenguas diferentes al inglés cambió esa previa tolerancia, por lo que se redujo drásticamente la enseñanza de idiomas extranjeros. Una muestra de esta tendencia opositora al aprendizaje de lenguas distintas al inglés puede verse en la Constitución de 1921, la cual ordenaba la enseñanza exclusiva en inglés en el estado de Luisiana, territorio con numerosa población francófona (MEFP, 2020).

Durante la segunda mitad del siglo pasado, Estados Unidos gozó de una mejora en su economía, esto sumado al movimiento por los Derechos Civiles y la entrada de inmigrantes legales trajeron cambios a la sociedad estadounidense, uno de ellos la reaparición de los programas bilingües. En el año 1968 el Gobierno aprobó la Ley de Educación Bilingüe (*Title VII of the Elementary and Secondary Education Act*), con el propósito de habilitar y coordinar a nivel nacional el desarrollo de los programas bilingües que empezaron a implementarse en distintas zonas del país. En 1974 tuvo lugar el caso conocido como *Lau vs. Nichols*, en el que un grupo de familias de origen

chino-estadounidense presentó una demanda legal en contra del distrito escolar de San Francisco, alegando que se les privaba de acceso a la educación a 1800 estudiantes de origen chino por no poseer suficiente dominio del inglés (el idioma empleado en la enseñanza). La Corte Suprema dictó que se debía proporcionar apoyo adicional a aquellos estudiantes no hablantes de inglés, los denominados *English Language Learners* (ELL) o aprendices del idioma inglés (AII). El caso *Lau* fue un momento decisivo para la educación bilingüe de los EE. UU., ya que a partir de ello se decretó que las escuelas públicas debían ofrecer obligatoriamente ayuda a los AII, declarando como práctica ilegal el introducir a un alumno extranjero en una inmersión total en inglés sin apoyo alguno (Escobar y Potowski, 2015). Ese mismo año, el Gobierno federal aportó una definición de lo que significaba para ellos la enseñanza bilingüe:

Es instrucción, llevada a cabo en inglés y con el estudio de esta lengua, y (en la medida necesaria para que el niño progrese adecuadamente a través del sistema escolar) de la lengua materna de los niños que no hablen bien el inglés; y esa instrucción debe ser llevada a cabo con apreciación por la herencia cultural de esos niños (Castellanos, en García, 2008: 419).

Sin embargo, por entonces solo se abogaba por la «educación bilingüe de carácter transicional». El mensaje se traducía a que concebían la educación bilingüe como un programa de transición cuyo objetivo final era que los alumnos extranjeros aprendiesen inglés, pero privando a los estudiantes del aprendizaje y mantenimiento de las lenguas minoritarias; de hecho, especialistas en la enseñanza de español en EE. UU. como Kim Potowski (2019) mantienen que la educación bilingüe hoy día sigue concibiéndose de tal manera. Como resultado, esta legislación que diseñaría la estructura legal para el bilingüismo durante los siguientes 33 años, se redactó de una manera ambigua, dejando varias cuestiones en el aire y sin consolidar durante su vigencia (Crawford, en Turienzo 2017: 16).

En la década que abarca los años 1985 a 1995 se aprecia un continuo desarrollo e incremento de programas bilingües en vietnamita, español, chino y otros idiomas destinados a las comunidades étnicas que habitaban las distintas regiones del país. No obstante, en los últimos años de la década de 1990 regresó la oposición a la enseñanza de lenguas extranjeras, una corriente que surge a partir de los cambios demográficos experimentados en los diferentes estados del país, emergiendo como respuesta movimientos antiinmigración, especialmente hacia los inmigrantes indocumentados provenientes de Latinoamérica. Esto se ve reflejado en legislaciones como la

Proposition 227 también llamada «Inglés para los Niños» (*English for the Children*), ley aprobada en California en 1998 en la que se prohibía la enseñanza de cualquier idioma que no fuera el inglés (MEFP, 2018). Esto deshizo completamente la educación bilingüe del estado, y sus consecuencias negativas se extendieron a nivel nacional. Otra proposición en contra de la educación bilingüe fue la *Proposition 203* del estado de Arizona, aprobada a votación popular en el año 2000. La proposición de Arizona pasó a ser la segunda legislación estatal que suprimía el financiamiento de los programas bilingües, con el consecuente desmantelamiento de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras en el estado. Tanto la legislación de California como la de Arizona exigían a los estudiantes extranjeros que aprendiesen inglés en el plazo de un año (García, 2008). Por otro lado, los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 intensificaron aún más a nivel nacional esa actitud de repulsión hacia todo aquello percibido como foráneo. Las leyes aprobadas a partir del 11-S, así como la guerra de Irak, son muestras de esta opinión pública de recelo hacia todo lo extranjero. Estos acontecimientos ocasionaron igualmente repercusiones nocivas para la educación bilingüe, teniendo en cuenta que se percibía como una ventana de contacto con otros idiomas y culturas más allá de la estadounidense. Junto a las proposiciones 227 de California y la 203 de Arizona, se aprobaron otras leyes anti-bilingües. En el año 2001, el gobierno republicano de por el entonces presidente George W. Bush incorporó la ley «Ningún Niño Queda Atrás» (*No Child Left Behind*). Esta legislación derogó la Ley de Educación Bilingüe de 1968 que había estado vigente a nivel nacional durante 33 años, y eliminó toda referencia al bilingüismo como meta pedagógica del país (Potowski, 2005: 22). En otras palabras, el acta reforzó de nuevo este objetivo de fomentar una educación norteamericana plenamente monolingüe y anti multicultural por todo el país. A partir de aquel momento la enseñanza de idiomas en las escuelas sufrió una reducción considerable, y en su lugar se favorecieron a las asignaturas instrumentales como el Inglés, las Matemáticas y las Ciencias con el fin de enfocarse en los resultados de las pruebas nacionales de matemáticas y lectoescritura (MEFP, 2020).

Es necesario plantearse la razón detrás de esta continua lucha estadounidense por obstaculizar el desarrollo de su bilingüismo, y sobre todo, su español. Como Susan Wright (en García 2008: 421) explica, a pesar de que los Estados Unidos son los creadores del concepto de «globalización», se oponen a su propia creación, asentándose más y más en el concepto de «una nación-una lengua», algo injustificable en pleno siglo

XXI. Otro de los presuntos motivos podría ser el protagonismo que está adquiriendo paulatinamente el español en el país, no solo por el aumento considerable de hablantes, sino también por el creciente interés hacia las culturas latinas e hispanas, fruto de la cultura popular actual. Esto lo podemos apreciar en aspectos como la música, donde los artistas latinoamericanos y españoles están gozando de un gran éxito a nivel global y no únicamente en los países hispanoparlantes. Por tanto, impulsando la presencia del español por todo el mundo (García, 2008). Como puede apreciarse, el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo norteamericano no puede categorizarse como una evolución progresiva. Incluso en la actualidad, Estados Unidos es una nación que promueve el monolingüismo y la mayoría de los estudiantes no empiezan a aprender una lengua extranjera hasta que llegan a la Educación Secundaria (*High School*), es decir, a partir de los catorce años como podemos observar en el cuadro.

Figura 5: Las etapas del sistema educativo estadounidense

Estructura del sistema educativo			
Etapa educativa	Duración/Cursos	Edad	Autoridad educativa
Educación Infantil (Kindergarten y Pre-Kindergarten) (no obligatoria)	1/2	4-5	Departamentos de Educación de los diferentes estados
Educación Primaria (Elementary School)	Cursos 1º a 5º/6º	6-11/12	
Educación Intermedia o Secundaria Inferior (Middle School o Junior High School)	Cursos 6º/7º a 8º	11/12-13	
Educación Secundaria (High School)	Cursos 9º a 12º	14-18	
Educación Superior	Community / Junior/ Technical College / College University		Universidades

Fuente: Tabla extraída del informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional *El mundo estudia español 2020* (2020: 276).

Finalmente, en 2015 el presidente Barack Obama firmó la ley «Todos los Estudiantes Triunfan» (*Every Student Succeeds Act* o ESSA). Esta legislación reautoriza la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA), una medida a nivel nacional que establece la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes del país. La presente ley ESSA hace hincapié en la noción de educación integral con la destinación de un porcentaje de los fondos federales de las escuelas a las materias de artes y los idiomas, resaltando la inclusión de estas asignaturas. Avala sobre todo la importancia de las

lenguas extranjeras o lenguas del mundo (*World Languages*)⁸ y la integración de las mismas en el currículo escolar en los niveles preuniversitarios de todo el país. A pesar de las restricciones en los años anteriores, se aprecia una tendencia en los Estados Unidos a reconocer los beneficios del aprendizaje de lenguas y de la educación bilingüe. Además, se ha comenzado a tener en cuenta a aquellos alumnos cuya lengua materna o de herencia es diferente al inglés (los denominados «aprendices de idioma inglés» AII o *English Language Learners*) y a considerarlos un elemento valioso para el país y sus comunidades, en lugar de un desafío para el sistema educativo. Esta legislatura ha impulsado el resurgimiento de los programas bilingües en los niveles de primaria y secundaria, aunque su instauración varía de un estado a otro, e incluso entre distintos puntos geográficos dentro de un mismo estado (MEFP, 2020). Otro ejemplo de la relevancia que está recibiendo el aprendizaje de idiomas y los programas bilingües en los EE. UU. es la introducción del Sello de Alfabetización Bilingüe (*Seal of Biliteracy*). Se trata de una iniciativa educativa originada en California en 2011 cuya meta es incentivar el plurilingüismo y la adaptación del currículo de Secundaria a los modelos bilingües. Hasta la fecha ha sido adoptado por otros treinta y nueve de los cincuenta estados norteamericanos, y en 2020 se encontraba en fase de adopción en Washington D.C. (MEFP, 2020). Este diploma consiste en una acreditación que reconoce la competencia lingüística en segundas y terceras lenguas de los estudiantes que se gradúan en Educación Secundaria (*High School*). Así pues, se incentiva a los estudiantes a aprender idiomas, certificando su competencia bilingüe en las destrezas orales y escritas, además de que proporciona créditos para los estudios universitarios y facilita a los empleadores identificar a aquellas personas con competencias bilingües.

Como se puede apreciar, el certificado acuña los términos *biliteracy* y *biliterate* (que podrían traducirse como *biliteracidad* o *bialfabetismo* y *bialfabetizado*) en lugar de *bilingüe*. El empleo de estos términos es de gran relevancia ya que refleja una realidad propia de la sociedad norteamericana actual, en la que coexiste una variedad heterogénea de idiomas y culturas y en la que muchos hablantes de lenguas diferentes al inglés tienen un dominio de su lengua de herencia frecuentemente oral, tendiente a un registro familiar como ya se ha mencionado anteriormente. Por tanto, los términos *biliteracy* y *biliterate* pretenden poner de relieve la necesidad y la idoneidad de una

⁸ La denominación «lenguas extranjeras» (*Foreign Languages*) se ha sustituido por la de «lenguas del mundo» (*World Languages*) en el currículo estadounidense, según la American Councils For International Education, 2017.

educación formal en dichas lenguas, con el fin de que sus hablantes adquieran competencias académicas en ellas, y por consiguiente, garantizar su preservación y su dominio en registros más profesionales (MEFP, 2020; Potowski, 2019). Cabe señalar, que otra meta que trata de alcanzar el Sello de Alfabetización Bilingüe es el respeto y la apreciación de las culturas minoritarias del país, fortaleciendo las relaciones entre distintos grupos y dando reconocimiento a los aspectos culturales de cada comunidad. Según el último informe del Ministerio de Educación de Formación Profesional (2020), el Instituto Cervantes es partícipe en el proceso de la obtención del sello, ofreciendo la realización de pruebas DELE y SIELE, aunque no todos los estados del país reconocen ambas.

Como se ha explicado previamente, desde el caso de *Lau vs. Nichols* de 1974, todas las escuelas públicas estadounidenses están obligadas a proporcionar algún tipo de ayuda a los niños aprendientes del idioma inglés (AII). Aunque se emplee el término «educación bilingüe» para aludir a estos programas de apoyo, es necesario señalar que existen diferentes tipos de programas cuyos objetivos de aprendizaje varían. Estos modelos de programas de educación bilingüe se clasifican de la siguiente manera:

- Inglés como Segunda Lengua (*English as a Second Language* o ESL)

La mayor parte de programas bilingües del país ofertan únicamente clases de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. En su variedad tradicional, se saca a los estudiantes no hablantes de inglés como L1 de su grupo principal, y durante unas horas al día se les imparten clases de inglés. Escobar y Potowski (2015: 225) explican que la meta de estos programas es acelerar el proceso de asimilación de la lengua para que los estudiantes se incorporen rápidamente al «modelo común de clase». Otro modelo de enseñanza ESL, es la inmersión estructurada (*Sheltered English Immersion*). En este programa, las asignaturas se imparten en inglés y la duración es de entre uno a tres años (en función del progreso del alumno), una vez completado el estudiante pasa al programa común. Pero al igual que los programas ESL, la meta principal es la asimilación lingüística del inglés lo más rápido posible.

- Programas bilingües de transición

Se trata de uno de los programas más comunes del país. En estos, el tiempo dedicado a la instrucción en inglés es del 50% al 90%. Durante el tiempo restante, las

clases se imparten en la lengua minoritaria con maestros que poseen una certificación especial. Estos programas existen mayoritariamente con el español como la lengua de acompañamiento con el inglés, aunque también se ofrecen en muchos de los otros idiomas que se hablan en los EE. UU. El tiempo dedicado a la lengua minoritaria va disminuyendo con el progreso de los años, hasta que el alumno puede continuar con toda la programación en inglés. Esta tipología de programas suele extenderse entre uno a tres años, y durante la educación Primaria incluso hasta los cinco. En este caso, el objetivo es igualmente la asimilación del inglés para traspasar a la instrucción total en dicho idioma, pero se introduce la lengua de hogar del alumno como apoyo para evitar el atraso académico.

- Programas bilingües de mantenimiento

Este programa se diferencia de los anteriormente descritos en que, como su propio nombre indica, tiene como fin que los alumnos mantengan la lengua que hablan en sus hogares. La instrucción inicial se imparte entre un 50% y un 90% en dicha lengua, y va progresando cada año hasta llegar al 50% en la lengua de hogar y el otro 50% en inglés. Este modelo bilingüe suele tener una duración más prolongada que los anteriores (generalmente de cinco a siete años) y suelen combinarse con clases de ESL. La meta es la adquisición del bilingüismo funcional con habilidades de lectoescritura (de ello el empleo del término *alfabetización bilingüe* o *biliteracidad*) en los dos idiomas, junto con el progreso académico en inglés. Uno de los programas más interesantes que entran en esta tipología es el conocido como Inmersión Dual. Un aspecto especial de estos programas es que promueven el bilingüismo tanto para los alumnos pertenecientes a comunidades de lenguas minoritarias, como para los estudiantes anglófonos. Idealmente, los grupos están formados por una mitad de hablantes de español como lengua de herencia o lengua del hogar, y otra por hablantes monolingües de inglés. De esta forma, los alumnos participan conjuntamente y se sirven de modelo lingüístico y apoyo los unos a los otros. Nos detendremos a analizar en profundidad estos programas en los próximos apartados.

Pese a que se han producido avances a la hora de impulsar el aprendizaje de lenguas en el sistema educativo estadounidense, los datos demuestran que en Estados Unidos aún queda un largo camino por recorrer respecto al incremento del interés en el aprendizaje de idiomas. Mientras que un porcentaje del 92% de los estudiantes europeos

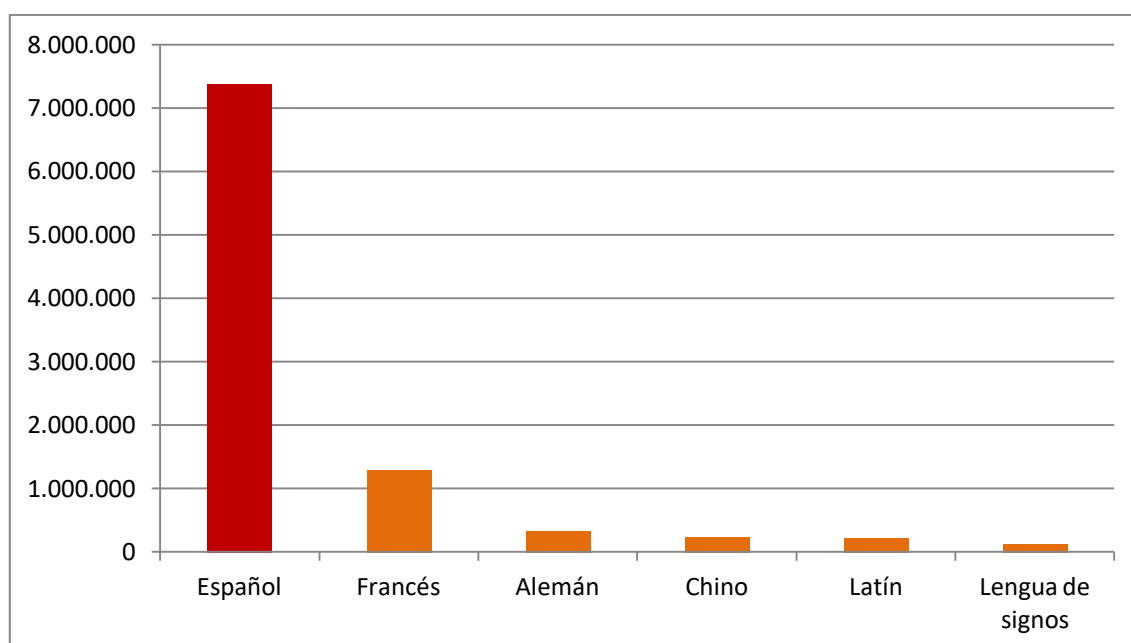
de Primaria y Secundaria estudia una lengua extranjera, solamente un 20% de los estudiantes estadounidenses se encuentra matriculado en una (MEFP, 2020). A esto se le añade la situación de las comunidades de inmigrantes, como por ejemplo la hispanohablante. Las generaciones de padres hispanos se muestran reticentes a matricular a sus hijos en programas bilingües de español-inglés, debido al temor de que esto obstaculice la adquisición del inglés. Sin embargo, esta idea es completamente falsa y se emplea como mera estrategia de manipulación para evitar el aprendizaje de lenguas extranjeras en el país. Está demostrado que estudiar la lengua de herencia o del hogar durante los primeros años de escolarización incluso favorece la adquisición del inglés y es más eficaz que los programas de asimilación puramente en lengua inglesa (Carreira, 2004; Escobar y Potowski, 2015).

4.2 El español en el sistema educativo

A pesar de la creciente relevancia que se está otorgando al aprendizaje del español y otras lenguas minoritarias, ya hemos explicado que la enseñanza de idiomas en Estados Unidos no goza de mucha popularidad, traducida a una falta de interés en la sociedad estadounidense por los idiomas. Esto se refleja asimismo en los planes de estudio y las reformas educativas del país. De hecho, ninguna ley educativa establece la obligatoriedad de la enseñanza de idiomas. Tampoco se ha elaborado un currículo a nivel federal en el que se determinen los objetivos, la metodología didáctica y los criterios de evaluación. Todos estos criterios se precisan a nivel estatal y, eventualmente, a nivel local dejando el establecimiento de estos requisitos a cada uno de los distritos escolares. Una muestra de esta irregularidad en el país norteamericano es que únicamente en once estados el aprendizaje de un idioma es indispensable para la obtención del título de Educación Secundaria (*High School Diploma*), mientras que no lo es en dieciséis, y en otros veinticuatro estados el estudio de una lengua es optativo (MEFP, 2020). En cualquier caso, según el informe *El español: una lengua viva* del Instituto Cervantes (2021) el español es, con creces, el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza de Estados Unidos (desde preescolar hasta la educación superior), con un total de 7.363.125 estudiantes, seguido por el francés con unos 1.289.004 de alumnos matriculados. De hecho, como puede apreciarse en la gráfica inferior, la cifra de estudiantes matriculados en cursos de español triplica al de aquellos

que asisten a cursos de otras lenguas. Podemos, pues, afirmar con certeza que el español se trata del idioma más demandado en el sistema educativo estadounidense. Este creciente interés se debe en parte a que se ha experimentado un incremento de la demanda de trabajadores con conocimientos lingüísticos de idiomas distintos al inglés, siendo el español la lengua más demandada en el país, con un 85 % (principalmente en los estados con mayor población hispana como Texas, Nuevo México, California, Nueva York e Illinois), seguido del chino con una demanda del 35%. (ACTFL⁹, en MEFP, 2020: 281).

Figura 6: Número de estudiantes matriculados en cursos de idiomas impartidos en Educación Primaria y Secundaria



Fuente: Elaboración propia. A partir de los datos extraídos del American Councils for International Education (2017: 8).

En la Educación Infantil y Primaria, el español se enseña frecuentemente a través de los programas de inmersión o los programas bilingües. Aunque la ley «Todos los Estudiantes Triunfan» ha supuesto el fortalecimiento de la enseñanza del español y otras lenguas en los niveles preuniversitarios, la oferta del español en la etapa infantil es escasa. En este nivel educativo, el objetivo didáctico fundamental respecto al aprendizaje de idiomas es despertar en el alumno la curiosidad por el aprendizaje de una lengua distinta a la materna para motivar el interés por su estudio en las próximas etapas

⁹ El Consejo Americano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL) publica anualmente el crecimiento de la demanda de trabajadores con competencias en idiomas.

posteriores. En la etapa de educación Primaria (*Elementary*), la enseñanza de idiomas cuenta con mucho más protagonismo que en la anterior. La lengua más estudiada sigue siendo el español, siguiéndole en segundo lugar, aunque con una distancia considerable, el chino mandarín. Con todo, en la Educación Primaria estadounidense el español y demás asignaturas de idiomas no constituyen por lo general una asignatura obligatoria ni troncal (MEFP, 2020). En la etapa Primaria, la enseñanza de lenguas se puede desempeñar por medio de tres métodos generales. En primer lugar, existen los programas de lenguas extranjeras «exploratorios» (*Foreign Language EXploration* o FLEX) cuyo fin es presentar a los alumnos a modo introductorio un conocimiento de una o más lenguas extranjeras. En esta variedad, los estudiantes no están lo suficiente capacitados para llegar a comunicarse en la LE, con el 47% de las escuelas primarias ofrecen principalmente este tipo de programa (Escobar y Potowski, 2015). También están los programas de lengua extranjera o FLES (*Foreign Language in Elementary Schools*) que a diferencia de los primeros, sí que se enfatiza el desarrollo de la competencia lingüística y cultural de los alumnos en el español, pese a ello estos programas no cuentan con tiempo suficiente para alcanzar los objetivos. Por último, estarían los ya mencionados programas de inmersión, mediante los cuales los estudiantes aprenden los contenidos curriculares de Primaria en una lengua extranjera, mayoritariamente en español. En EE.UU. los programas de inmersión se crearon tomando como referencia el modelo canadiense de 1970, con el francés como segunda lengua. Dentro de esta tipología están incluidos los Programas de Inmersión Dual (*Dual Language Immersion*, DLI), una variedad de programa bilingüe muy extendida actualmente en los niveles de Primaria de la educación pública, ya que beneficia tanto a aquellos alumnos hablantes de lengua de herencia o nativos de la segunda lengua, como a los alumnos angloparlantes monolingües. El estado de Utah es uno de los más populares, destacado por su excelente programa de inmersión dual (MEFP, 2020). Más allá de estas modalidades, existen centros de Educación Primaria que ofrecen programas llamados *Heritage*, los cuales van dirigidos a los estudiantes inmigrantes con el fin de que mantengan su lengua materna, en esta variedad un alto porcentaje de los alumnos que asisten son hispanos.

Por lo que se refiere a la Educación Secundaria (que en el sistema estadounidense se divide en *Middle School* y *High School*) la obligatoriedad de la enseñanza de lenguas extranjeras sigue sin ser regular a nivel federal. De todas maneras, la gran mayoría de

distritos escolares y centros educativos ofertan la oportunidad de matricularse en un idioma. Según indica el informe más reciente del American Councils for International Education (2017) el 93% de los centros con asignaturas de idiomas impartían español. Como ya se ha comprobado en la gráfica anterior, actualmente los programas de enseñanza que ofrecen lengua española en los institutos de EE. UU. superan con creces aquellos ofertados en cualquier otro idioma, siendo los otros idiomas más frecuentes el francés, el alemán y el chino. De nuevo, el estado de Utah destaca por su programa denominado *Bridge* (Puente) por el que se enseña a los estudiantes de español en nivel avanzado a través de profesores hispanohablantes visitantes. Otra muestra del crecimiento de la lengua hispana en esta etapa educativa se observa en Texas, donde en el curso 2020-21 se comenzaron a introducir programas bilingües en los centros de Secundaria (MEFP, 2020). Debido a la gran población de origen hispano que habita en este estado, el currículo incluye la oportunidad de cursar al menos dos asignaturas: una de español destinado a hispanohablantes y una materia de Ciencias, Ciencias Sociales o Matemáticas. A pesar de las iniciativas para elevar la importancia del aprendizaje de lenguas en la Secundaria, como el ya mencionado Sello de Alfabetización Bilingüe, el conjunto de oportunidades que se ofrecen a los alumnos con el fin de alcanzar un nivel alto de competencia en español sigue siendo escaso. Otros inconvenientes que se suman resultan, de nuevo, por esa falta de regularización del currículo educativo a nivel federal, ya que no todos los estados (recordamos que solo once) exigen cursar una asignatura de idiomas como requisito de graduación (Instituto Cervantes, 2021).

Por lo que respecta la Educación Universitaria, es en esta etapa donde las lenguas extranjeras en general alcanzan el mayor interés. Junto a la demanda progresiva que se está dando actualmente, los datos más recientes indican que las universidades estadounidenses ofertan hasta dieciocho idiomas (MEFP, 2020). Concretamente el español ha ido creciendo desde la década de los 80, y obtuvo su mayor pico de matrículas en grado y posgrado en 2009, aunque entre 2013 y 2016, se apreció un descenso (Bueno Hudson, 2021). Como ya se ha mencionado previamente, se alienta a los estudiantes de Secundaria a matricularse en asignaturas de idiomas para obtener créditos universitarios. Concretamente a través de los exámenes conocidos como *Advanced Placement*, lo que puede facilitarles el acceso a la hora de matricularse en ciertos estudios superiores. Además, existen algunas universidades, especialmente en la región de la costa oeste, donde es obligatorio obtener créditos en lenguas extranjeras

(las ahora denominadas *World Languages*) si anteriormente no se han cursado en el instituto. De cara a la enseñanza bilingüe en los estudios universitarios, no son muy comunes los centros universitarios que ofrecen estos programas en esta etapa. Según los datos más recientes, destaca especialmente la Universidad Estatal de San Diego en California, que en el año 2020 estaba desarrollando planes para convertirse en la primera universidad con un programa bilingüe en inglés y español (MEFP, 2020).

Fuera del sistema educativo de los Estados Unidos, existen también instituciones privadas que imparten cursos de español como lengua extranjera. Digno de mención entre estos es el Instituto Cervantes, el centro con más prestigio en el país. Hoy día, cinco sedes se encuentran repartidas por el territorio, especialmente en aquellos núcleos urbanos donde se concentra mayor porcentaje de hispanos: las ciudades de Nueva York, Chicago, Albuquerque, Seattle, y Boston (siendo esta última la más reciente). Al margen de preparar a los estudiantes para adquirir competencias lingüísticas en todos los niveles, los centros del Instituto Cervantes también se enfocan en enseñar a los alumnos las manifestaciones culturales de los diferentes países que conforman la comunidad hispanohablante.

4.3 Los Programas de Inmersión Dual

Como hemos venido explicando, uno de los desafíos a los que se enfrentan la lengua española y la cultura hispana en los Estados Unidos proviene especialmente de la percepción que se ha estado difundiendo durante décadas entre la sociedad norteamericana. La imagen colectiva sobre el español sigue arrastrando estereotipos xenófobos y racistas, como por ejemplo el vínculo del idioma con la población inmigrante, asociándolo pues, a niveles educativos y económicos desfavorecidos (MEFP, 2020), como si esto hiciera a la lengua y a sus hablantes desmerecedores de respeto y apreciación. En los capítulos anteriores se han documentado los principales movimientos políticos que abogan por la represión del idioma así como incluso la persecución de miembros la comunidad hispanoparlante. Esta concepción de Estados Unidos como una nación anglófona y monolingüe se ha trasladado asimismo a la Educación, donde ya hemos repasado las políticas educativas que en décadas anteriores han fomentado la oposición a los programas bilingües, la aculturación, así como el

abandono de la lengua materna y de herencia de muchos hablantes de lenguas diferentes al inglés. Esta visión ha calado tan hondo en la población estadounidense, que incluso los propios miembros de estas comunidades minoritarias, en este caso la hispana, han asimilado el discurso anti-español, considerando al inglés como único motor para que los jóvenes prosperen, causando como resultado que releguen su lengua materna o de herencia al ámbito estrictamente familiar. Pocos son los estados en los que cursar un idioma es requisito para graduarse, y aún más escasos son aquellos en reconocer al español como lengua cooficial junto al inglés, siendo Nuevo México el primero en aprobar una ley multicultural conocida como la *Bilingual Multicultural Education Act* (1973). Otra problemática que surge es la falta de apoyo formativo a los hablantes hispanos de herencia. Pese a que la enseñanza del español a hispanoparlantes ya había emergido en los años 30, este tipo de docencia no ha recibido suficiente atención por parte de los expertos hasta llegados la década de los 70 hasta la actualidad (Turienzo, 2017). El panorama que presenta el español en Estados Unidos puede percibirse como incierto o pesimista, sin embargo, el papel del sistema educativo podría representar una solución para esta incógnita. Es por eso que los programas de Inmersión Dual se presentan como una propuesta innovadora, cuyo fin consiste en promover el aprendizaje del español desde edades tempranas a todos los tipos de perfiles de estudiante de lengua española (desde los hispanos que la poseen como lengua de herencia hasta los angloparlantes con el español como lengua extranjera). Aquí veremos cuáles son las características necesarias para llevar a cabo un programa de Inmersión Dual, cómo se conducen estos programas y los beneficios que aportan a los estudiantes que asisten a estos.

4.3.1 Análisis

Desde el ya mencionado caso *Lau vs. Nichols* (1974), todos los centros estadounidenses por ley federal deben proporcionar un programa de apoyo a los estudiantes no hablantes de inglés. Autores como Kim Potowski (2013) y Carmen Silva-Corvalán (2014) consideran la escolarización en español como uno de los factores más importantes para fortalecer el mantenimiento del idioma en el país norteamericano. En relación a esto, presentamos en este trabajo el potencial de los programas duales. Esta modalidad de enseñanza bilingüe lleva poniéndose en práctica aproximadamente cuarenta años en Estados Unidos; en sus comienzos surgió en los estados de Florida,

Arizona, California y Nueva York. Durante los primeros veinte años de vigencia, el número de programas duales era relativamente bajo, únicamente contando con alrededor de 30 a mediados de la década de los 80 (Howard y Christian, 2002). Sin embargo, en estos últimos quince años se aprecia que estos programas están gozando de un rápido incremento a lo largo de los diferentes estados del país. Teniendo en cuenta una vez más que los programas de los centros educativos de EE.UU. no se acuerdan a nivel federal (cada estado es independiente a la hora de regular esto), es complicado aportar una cifra exacta. El Centro de Lingüística Aplicada registraba 448 programas de inmersión dual de español-inglés repartidos por 37 estados y el distrito de Columbia (CAL, 2016). Si aportamos datos más concretos, el informe del MEFP (2020) recoge que en estado de Utah hay 124 escuelas que ofrecen este modelo educativo de español-inglés; Florida contaba hace dos años con más de cien escuelas con inmersión dual y en Georgia existen 52 escuelas con el mismo programa. Por otro lado, los datos más recientes aportados por el American Councils for International Education (2021) muestran la existencia de un total de 2936 programas duales de español en las escuelas públicas de 44 estados. Esta última cifra supone una subida abismal comparada con la de apenas años anteriores, esto se debe a que se incluyen las dos vertientes de inmersión dual (*One-way immersion* y *Two-way immersion*). Si bien existen programas que ofertan el mandarín, el francés o el italiano, con todo, el español es de nuevo el idioma más recurrente en este modelo de educación bilingüe, representando el 80% (ACIE, 2021). Howard et al. (2018: 1) definen los programas duales de la siguiente manera:

Un programa que proporciona formación en lectoescritura y la enseñanza de materias a todos los estudiantes a través de dos lenguas, además de promover el bilingüismo, la alfabetización bilingüe, el éxito académico y el desarrollo de las competencias multiculturales de los estudiantes.

Como hemos mencionado, existen dos vertientes de programas duales. La primera sería la denominada *One-way immersion* en la que el grupo está formado, en su mayoría, por los estudiantes hablantes de la lengua minoritaria que son aprendientes de inglés (Potowski, 2016). En este trabajo nos centramos en la segunda tipología de programas duales, también denominados «Programas de Inmersión Recíproca» (*Two-way immersion programs*). Este tipo de programas forman parte de la Educación pública y se organiza a partir de grupos en los que, idealmente, una mitad de la clase son estudiantes hablantes monolingües de lengua inglesa y la otra, conocen o hablan en sus hogares una lengua minoritaria. Los programas duales normalmente comienzan a

introducirse durante la etapa de Educación Infantil o *Kindergarten* (cuando los alumnos tienen generalmente 5 años) y se prolongan durante todos los cursos de la escuela Primaria o *Elementary* y frecuentemente continúan en la Educación Secundaria media o *Middle School*, hasta que los estudiantes cumplen 13 años (Potowski, 2019). Según las pautas indicadas en Howard y Christian (2002), los programas duales deberían proporcionar a los alumnos un mínimo de entre 4 y 6 años de instrucción bilingüe. Independientemente del distrito escolar y del estado, hay tres criterios fundamentales¹⁰ para desarrollar un programa de inmersión recíproca:

1. Los programas duales deben incluir un número equilibrado de estudiantes. Como ya se ha comentado, una mitad de clase debería estar formada por hablantes nativos de inglés, y la otra por hablantes nativos y/o hablantes de herencia, en este caso de español. Los dos perfiles de alumnado deben estar agrupados juntos durante la mayor parte del día o el día entero. El objetivo de esto es que los alumnos se relacionen entre ellos y por tanto, posibilitar el intercambio lingüístico entre los hablantes de ambos idiomas.
2. Los contenidos de las diferentes asignaturas se deben impartir en los dos idiomas. Esto significa que las asignaturas académicas como Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias se enseñan en ambos idiomas tanto a los alumnos de habla inglesa, como a los hispanohablantes nativos o de herencia.
3. Existen dos modelos de inmersión dual recíproca a seguir, generalmente se les denomina «90/10» y «50/50». En el programa 90/10, el 90% de la instrucción se realiza en la lengua minoritaria (en este caso, el español) y el 10% en inglés. Normalmente, la primera modalidad transcurre desde la etapa de preescolar al primer curso de Primaria (dos años escolares en total). A medida que progresan los cursos, la enseñanza en inglés va incrementando y la instrucción en español disminuyendo, hasta llegar a cuarto o quinto donde se instruye el 50% en una lengua y el otro 50% en la

¹⁰ Estos criterios los hemos recogido a partir de dos guías creadas por expertos en la enseñanza dual, concretamente de *Two-Way Immersion 101: Designing and implementing a Two-way Immersion Education Program at Elementary level* (2002) y *Guiding principles for Dual Language Education* (2018).

otra. No obstante, hay centros que optan exclusivamente por el modelo 50/50 tanto en infantil como en la Primaria.

Como podemos apreciar, los criterios expresados resaltan ese elemento recíproco que se busca en esta clase de programas bilingües, caracterizados por la búsqueda del balance entre la lengua predominante y la minoritaria. De este modo, se otorga a los diferentes perfiles de alumno la oportunidad de formarse como hablantes bilingües. En referencia a esto, se han establecido cuatro metas u objetivos que todos los programas de inmersión dual deben perseguir:

1. Los estudiantes desarrollarán un nivel alto de dominio en su primera lengua. Es decir, lo alumnos de habla inglesa monolingües desarrollarán capacidades en la expresión oral, la comprensión auditiva y lectora, y en la destrezas escritas en ingles. De la misma manera, los estudiantes hablantes de la lengua minoritaria mejorarán las destrezas anteriormente enumeradas en su propia lengua nativa o de herencia.
2. Todos los estudiantes alcanzarán un nivel de competencia alto en una segunda lengua. Para los alumnos angloparlantes, esto significa que el programa les proporciona la formación necesaria para adquirir competencias lingüísticas en español como lengua extranjera, tanto en sus destrezas orales como escritas. En el caso de los hispanohablantes nativos o hablantes de herencia, desarrollarán esas mismas capacidades en la lengua inglesa. Además, su nivel en español no se verá afectado negativamente, ya que siguen recibiendo parte de la instrucción en español.
3. El rendimiento académico de ambos grupos de estudiantes deberá ser igual o superior al nivel del curso. A los estudiantes dentro del programa dual se les debe evaluar a partir de los mismos estándares y seguirán el mismo plan de estudios que el resto de alumnos del centro educativo.
4. Se espera que todos los alumnos muestren actitudes y conductas positivas hacia las dos culturas. Los programas de inmersión dual poseen como objetivo enseñar a los niños en un ambiente en el que se integran

los aspectos lingüísticos, socio-económicos, étnicos y raciales de los estudiantes. Es decir, permiten a los alumnos conocer y aprender de primera mano a cerca de culturas diferentes a la suya.

Pero a pesar del rápido crecimiento que han experimentado los programas de inmersión recíproca en Estados Unidos, en lo que a los resultados se refiere, el interés de los estudios sigue siendo, desgraciadamente, la lengua hegemónica puesto que la mayoría de investigaciones que se han llevado a cabo suelen enfocarse en las competencias lingüísticas que los alumnos desarrollan en lengua inglesa (Potowski, 2007). Así pues, se puede ver que incluso a la hora de analizar estos programas que buscan la equidad en el trato de las dos lenguas, continúa prevaleciendo esta jerarquía entre el español y el inglés, donde el último es considerado un objeto de estudio más relevante.

Por otro lado, las ventajas que presentan estos programas de inmersión dual en el mantenimiento del español en EE. UU. son numerosas. En primer lugar, observamos que a diferencia del resto de modelos de enseñanza de idiomas donde la principal fuente de *input* lingüístico la presenta casi exclusivamente el docente, en las aulas de inmersión dual los estudiantes cobran un papel activo en el intercambio de conocimientos de las lenguas al existir dos grupos definidos de hablantes con dominio en inglés y otro en español. Una meta fundamental en el diseño de programas duales es la elaboración de un ambiente de aprendizaje en el que a todos los alumnos se les trate con respeto y dignidad. Y en el cual, simultáneamente, el docente facilite la integración de todos los participantes teniendo en cuenta las diferentes necesidades lingüísticas, culturales y socioeconómicas (Howard et al., 2018: 11). Después de comprobar que incluso hoy día la comunidad hispanoparlante sigue sufriendo acoso por el mero hecho de hablar una lengua distinta al inglés, y como consecuencia internaliza el mensaje de que su español es una incapacidad, fusionar estos distintos perfiles de hablantes en una clase fomenta el respeto y la empatía. Un importante resultado de estos programas muestra que aquellos estudiantes hispanos que todavía no son competentes en inglés no se les hacen sentir insuficientes (un mensaje que implícitamente se transmite en los ya mencionados programas bilingües de transición). Por el contrario, su español se aprecia y los alumnos angloparlantes los consideran un referente a la hora de buscar ayuda (Potowski, 2019). Con lo cual, frente al *bullying* lingüístico y el desprecio hacia el español y sus hablantes, en las aulas duales se enseña a valorar el idioma y a las

personas que lo hablan. Así pues, los niños de origen hispano perciben el respeto hacia su lengua minoritaria y por ende, ellos mismos se sienten valorados como personas. De manera similar, los alumnos angloparlantes no aprenden español únicamente a través del profesor, ya que su relación con los compañeros hispanos es fundamental para su formación en español como lengua extranjera. En general, todos los estudiantes se sirven mutuamente como «modelos lingüísticos» (Escobar y Potowski, 2015: 226).

A pesar de las ventajas, la falta de conocimiento de la población acerca de los beneficios de la educación bilingüe frena a muchos padres a la hora de matricular a sus hijos en estos programas. Ya hemos comprobado que Estados Unidos como una nación promotora del monolingüismo no se trata de una simple imagen estereotípica, sino una realidad que por desgracia afecta las decisiones del sistema educativo. Con todo, se aprecia que los programas de inmersión dual están gozando de un aumento progresivo de estudiantes. Por un lado, existen los padres estadounidenses anglófonos que desean que sus hijos aprendan una lengua extranjera con el fin de romper la barrera del monolingüismo. Y por el otro, los padres hispanos que matriculan a sus hijos con el fin de que desarrollen su lengua de herencia en un registro académico, más allá del español de corte más coloquial que puedan escuchar en sus hogares. Aún así, en el país continúa presente el falso mito de que el multilingüismo es un impedimento del progreso de la sociedad norteamericana (Potowski, 2013). Después de que el gobierno de George W. Bush aprobara la ley «Ningún Niño Queda Atrás» (*No Child Left Behind*), se reforzó la meta de fomentar la enseñanza monocultural plenamente en lengua inglesa. Esto, como consecuencia, agravó las opiniones hacia los programas de inmersión dual (Howard y Christian, 2002). A partir de la ley «Todos los Estudiantes Triunfan» (*Every Student Succeeds Act*) de 2015 se aprecia una revaloración de la educación bilingüe y el reconocimiento de la inclusión de los idiomas. Con todo, los padres hispanoparlantes (especialmente aquellos que pertenecen a la población inmigrante) temen que los programas de inmersión recíproca detengan el desarrollo de la competencia del inglés. Expertos en las aulas de inmersión dual como Kim Potowski (2007) afirman que frente a esta idea, cuanto más se eduque a los niños en su lengua de herencia, su dominio del inglés también progresará. Además, carece de sentido evitar que los alumnos no mantengan el contacto con su lengua de herencia en las etapas formativas de Infantil y Primaria, si después en Secundaria se les exigirá estudiar español como una lengua

extranjera, desaprovechando por completo las etapas críticas para el aprendizaje de un idioma.

Es por ello, que la actitud de los padres (tanto la de los anglófonos, como la de los hispanohablantes) en cuanto a la educación bilingüe es indispensable y por ello, deben ser informados de sus ventajas. Como ya se ha comentado, muchos padres hispanos inmigrantes sufren por su falta de competencia en inglés y temen que a sus hijos les ocurra lo mismo. Teniendo en cuenta que especialmente en los primeros cursos de los programas de inmersión recíproca el mayor porcentaje de clases se imparten en español (recordamos el modelo 90/10), consecuentemente desconfían en la utilidad de este modelo de enseñanza. Sin embargo, está comprobado que no hay nada que temer. Por ejemplo, estudios llevados a cabo por autores como Carmen Silva-Corvalán (2014) demuestran que los alumnos con el español como LH alcanzan buenos niveles de competencia en su lengua más débil, la española, y al mismo tiempo el idioma dominante, el inglés, no sufre ningún efecto adverso:

Si los niños estudiados no hubieran asistido a una escuela de inmersión en español, su desarrollo lingüístico en español se habría detenido hacia los cinco años y medio de edad. Sin embargo, a pesar de los inconvenientes, y con la ayuda de una escolarización adecuada, los niños de tercera generación estudiados se han desarrollado de forma totalmente satisfactoria como hablantes bilingües de español e inglés. (Silva-Corvalán, 2014: 28)

Otros investigadores como Thomas y Collier (1997, en Escobar y Potowski, 2015: 22) añaden que el hecho de que el alumno de lengua minoritaria reciba la enseñanza en su lengua materna, no desencadena en la interrupción el desarrollo cognitivo ni académico de este, sino que le permite desarrollar una mejor capacidad a la hora de aprender la segunda lengua, además de traspasar sus conocimientos del español al inglés o viceversa. Por ello, los padres hispanos no deben temer a esa supuesta pérdida del inglés. Otra evidencia la aportan los mismos autores a partir de las observaciones realizadas a unos alumnos hablantes de lengua minoritaria en 2009 de una escuela de Houston, Texas. Se observó que los alumnos participantes en el programa de inmersión dual obtuvieron mejores resultados en las destrezas escritas y lectoras (en inglés), así como en Matemáticas, que sus compañeros del mismo centro matriculados en los programas bilingües más tradicionales, el programa de transición y el de mantenimiento (Thomas y Collier, 2009; en Potowski, 2013). Por lo tanto, podemos comprobar que

cuanta más instrucción reciba el estudiante en su lengua de herencia, mejores resultados obtendrá en el inglés, y mientras, continúan desarrollando la lengua minoritaria.

No podemos hablar de la eficacia de los programas de inmersión dual sin incluir muestras concretas sobre las competencias adquiridas en español para apoyar este modelo de educación bilingüe. Dentro de las primeras pruebas encontradas, investigadores como Ramírez et al. (en Potowski y Escobar, 2015: 227) presentaron en 1991 los resultados de un seguimiento realizado a 2000 alumnos hispanoparlantes en cinco estados distintos durante cuatro años. Hallaron que aquellos niños matriculados en los programas de inmersión dual obtuvieron mejores resultados académicos que aquellos que asistían a los programas bilingües de transición. Otros estudios más recientes presentan también resultados positivos tanto en los alumnos hablantes monolingües de inglés, como en los alumnos de origen hispano con el español como lengua materna o de herencia. La doctora Kim Potowski (2017) se centró en los programas de inmersión recíproca de español-inglés de dos escuelas públicas en Chicago, Illinois. En la primera trazó el progreso de un grupo de alumnos de quinto grado (10 años), y el progreso del mismo al alcanzar octavo grado (13 años). En otra escuela de Chicago analizó a distintos grupos de primer grado (6 años), tercero (8 años), quinto y octavo grado (13 años).

Aunque en este trabajo elogiemos el planteamiento de los programas duales, así como el potencial cambio que pueden aportar al mantenimiento y expansión del español en Estados Unidos, estudios como el de Potowski demuestran que trasladar la enseñanza dual de la teoría a la práctica en un aula real no siempre mostrará los resultados esperados. En el caso de la primera escuela, la autora analizó a los alumnos de quinto en las asignaturas de Comunicación en español (*Spanish Language Arts*) y Ciencias Sociales (*Social Studies*); ambas, supuestamente, impartidas completamente en español. Para su estudio, se enfocó principalmente en cuatro individuos: dos alumnos hablantes de español como lengua de herencia (un alumno y una alumna), y dos estudiantes de español como lengua extranjera (de nuevo, un alumno y una alumna). En el aula, Potowski (2017) halló que los estudiantes se comunicaban en español apenas el 56% de la clase, un porcentaje no tan elevado como el que se esperaba. Además, aunque lo esperable era que los alumnos hablantes de LH fuesen los que más usasen el español durante las clases, curiosamente fueron las alumnas (independientemente de la tipología de hablante) quienes más hablaban en español. Respecto a la relación entre la frecuencia

del uso del español y los interlocutores, cuando los alumnos hablaban con un profesor, el 82% de las veces empleaba el español. Sin embargo, entre compañeros, solamente se comunicaban en español el 32% del tiempo (Potowski, 2017). Esto último no es realmente sorprendente, como es normal, el profesor representa la figura de autoridad, por tanto cuando está presente los alumnos son conscientes de que deben seguir las normas.

En cuanto a los temas de conversación en español, los resultados que muestra el estudio de Potowski son curiosos. El momento en el que todos los estudiantes conversaban acerca de las actividades, o preguntaban dudas sobre la materia, el 68% del tiempo usaban el español. Sin embargo, cuando los temas no estaban relacionados con las asignaturas, el 83% del tiempo los estudiantes hablaban en inglés. Es decir, a la hora de mantener conversaciones entre compañeros sobre asuntos triviales (como películas, planes, e incluso bromas), los alumnos preferían comunicarse en inglés. El análisis es interesante ya que se aprecia que en el aula de inmersión dual se produce un cambio en la percepción de la jerarquía entre el inglés y el español. Contrariamente al concepto transmitido a la sociedad estadounidense, en los programas duales el español pasa a ser el idioma académico, y por lo contrario, el inglés se convierte en la lengua informal. De todas maneras, como muestra la investigación, esta idea es contraproducente ya que a pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza dual es que los alumnos interactúen con sus compañeros en la lengua minoritaria (Howard et al. 2018), en realidad frecuentemente tienden a comunicarse en el idioma dominante.

En lo relativo a la competencia lingüística en español, Potowski (2017) encontró que los hablantes de LH obtuvieron buenos resultados en las destrezas orales. Por su parte, los alumnos anglófonos no demostraron un dominio igual de alto, pero sí adecuado teniendo en cuenta que comenzaron a los cinco años sin previos conocimientos de la lengua. Llegados a octavo grado, se les volvió a evaluar. Esta vez, en las destrezas en comprensión lectora y expresión oral. A partir de un cuento leído a la clase, los estudiantes debían narrar lo que habían entendido. Los alumnos de lengua de herencia demostraron una gran fluidez en el empleo de la gramática y el vocabulario, con excepción de algunos errores de concordancia de género. Con respecto a los estudiantes de español como LE, por lo general cometieron errores morfológicos y

ortográficos, pero distintos a aquellos de los alumnos de LH¹¹. Una de las alumnas anglófonas destacó por su competencia en la expresión oral, lo que muestra que la enseñanza dual posee eficacia como herramienta didáctica para la adquisición del español. Potowski (2007: 214) recoge un fragmento de la estudiante de LE:

La jardinera. Había una vez una jardinera que se llamaba María Elena. Ella le gustaba plantar y *jardinar* en su jardín. Y, pero eso es, era todo lo que hice. [...] Y ella decía que, que no quería tener un novio y...Pero muchos hombres querían casarse con ella pero *um* ella dice, dijo a ellos no, porque no eran interesados en lo que ella gustaba. Pero había un hombre que se llamaba Vicente que, *uh*, que amaba mucho a ella. Y un día se vino disfrazado en, como una abuelita a su jardín. Y ella creía que estaba hablando con algo totalmente diferente [...].

Como apunte, Potowski (2017) señaló que a pesar de que el centro promoviera el aprendizaje del español, los alumnos podían pasar de curso aunque obtuviesen malos resultados en el idioma. En las guías analizadas (Howard y Christian, 2002; Howard et al., 2018) no se hace mención a las consecuencias del bajo dominio en la lengua minoritaria sobre el progreso académico del estudiante, así que no podemos generalizar que este sea el caso en todas las escuelas del país. Sin embargo, se menciona que la mayoría de alumnos que asisten a los programas de inmersión dual no llegan a alcanzar un dominio nativo en la lengua minoritaria, así que hay una probabilidad de que generalmente se permita a los estudiantes progresar de curso aunque no alcancen los objetivos. Como solución, Howard et al. (2018: 48) señalan la necesidad de la enseñanza formal de la lengua no inglesa a través de las asignaturas. Sugieren que los docentes expliquen los contenidos gramaticales y léxicos a partir de las materias; por ejemplo, enseñar el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto incorporándolos en la clase de Historia, o mostrar los usos del condicional y el futuro a través de las Matemáticas y las Ciencias.

Una vez expuestos los resultados anteriores, puede que los programas de inmersión dual o recíproca no se consideren tan eficaces como planteamos. Debemos considerar que la escolarización dual no deja de ser un reflejo del sistema educativo estadounidense, y como ya hemos explicado, el ámbito de la enseñanza de lenguas en EE. UU. necesita evolucionar en multitud de aspectos, comenzando por la apreciación

¹¹ De cara a la docencia, debemos ser conscientes de que a al igual que los niños monolingües, los niños bilingües pasan por estadios predecibles durante su desarrollo lingüístico (Montrul 2008, en Turienzo 2017: 38). Sin embargo, los problemas que pueda poseer cada perfil de hablante son diferentes (Potowski, 2017).

de los idiomas diferentes al inglés. Aún así, es evidente que esta clase de enseñanza bilingüe reúne (en la teoría) una serie de requisitos que, trasladados al aula debidamente, puede desencadenar en resultados óptimos. Como última muestra de ello, Potowski (2017) analizó en otra escuela de Chicago las destrezas en español de un grupo de alumnos que no asistían a un programa de inmersión dual, es decir, todas las asignaturas se impartían en inglés. Para esta investigación, comparó únicamente a los estudiantes con español como LH, con los del mismo perfil lingüístico que sí asistían al aula dual. Evaluó a grupos de primero a quinto grado de Primaria en comprensión auditiva y expresión escrita a partir de la descripción de imágenes. En conclusión, halló que los alumnos hispanos que asistían a clases completamente impartidas en inglés poseían un nivel de comprensión auditiva en español mucho más debilitado que sus compañeros en inmersión. Respecto a las destrezas escritas, observó incluso que ni siquiera podían escribir completamente en español, además de que la interferencia del inglés era elevadamente frecuente, hasta encontrar casos en los que describían las fotos usando exclusivamente el inglés. Por otra parte, no se examinó a los alumnos anglófonos ya que carecían en absoluto de competencias en español al no haberlo aprendido nunca.

Pese a que, por lo general, los estudiantes con español como LE del programa de inmersión dual no obtuviesen unos resultados demasiado altos, sí poseían una base considerablemente sólida del idioma, y no tendrían que esperar a llegar a la Secundaria, con 14 años, para comenzar a aprender español como lengua extranjera. A pesar de necesitar mejoras, no cabe duda que los programas de inmersión dual son una propuesta prometedora para impulsar el aprendizaje o mantenimiento (según el caso) del español desde edades tempranas.

5. Conclusiones

En este trabajo hemos tratado de analizar el papel del español y sus hablantes en Estados Unidos, además de defender la importancia del sistema educativo con el fin de mantener la lengua en el país. Para ello, hemos considerado adecuado comenzar por examinar la evolución del español a lo largo de la historia en el territorio, así como el estado de la lengua en la actualidad y en los próximos años. Hemos hallado que, a pesar de ser el segundo idioma más hablado en EE. UU., se presenta un futuro incierto que depende estrechamente de las condiciones sociales en las que sus hablantes se desarrollen. Con esto, nos referimos a la necesidad de un cambio ideológico por parte de la población estadounidense para que el español y otras lenguas minoritarias no se desprecien. Se han abordado fenómenos políticos que defienden el monolingüismo y la aculturación como el movimiento *English Only*, y las graves consecuencias en la percepción de la población respecto a las lenguas diferentes al inglés. También hemos hablado acerca de la comunidad hispana estadounidense, y de cómo incluso miembros de esta asimilan dichos mensajes xenófobos y racistas hasta el punto de negar su cultura y lengua de herencia. Por otro lado, hemos investigado los fenómenos lingüísticos resultantes de la convergencia entre el español y el inglés, principalmente del *Spanglish* siendo esencialmente el español popular o coloquial hablado en EE. UU.

Una vez explicado esto nos hemos centrado en el foco de este estudio, el sistema educativo estadounidense y la enseñanza del español en los distintos niveles educativos. Hallamos que el aprendizaje de lenguas sigue siendo una materia ignorada a nivel nacional. Pese a ello, es cierto que en los últimos años se han aprobado medidas que promueven el estudio de lenguas extranjeras como el Sello de Alfabetización Bilingüe. Concretamente, nos hemos detenido a analizar los Programas de Inmersión Dual y su potencial para fomentar el aprendizaje del español desde edades tempranas con el fin de que tanto los hablantes de herencia puedan desarrollar y mantener su lengua, como los hablantes anglófonos abandonen el monolingüismo. Finalizada esta investigación, proponemos una serie de comentarios a modo de recomendaciones para impulsar la escolarización dual:

En primer lugar, querríamos señalar la necesidad de profesorado y de preparación. La ausencia de profesorado bilingüe constituye un elemento que puede obstaculizar el desarrollo de los programas bilingües y, concretamente, los de inmersión

dual. Según el Instituto Cervantes (2021) al menos 31 estados y Washington D.C. solicitan profesores cualificados para esta clase de enseñanza. Junto a esto, señalamos la falta de programas de posgrado en EE. UU. destinados a instruir a los futuros docentes en aulas duales (Potowski, 2019). Hay que ser conscientes de que para impartir clases en estos modelos, el docente debe saber todo el contenido académico (las asignaturas de Matemáticas, Ciencias, Sociales, etc.) teniendo un nivel de dominio nativo en los dos idiomas. Además, no solo basta con ser un hablante bilingüe, es fundamental poseer conocimientos acerca de los procesos cognitivos de adquisición del lenguaje. En un aula de inmersión dual se encuentran distintos perfiles de hablante: están los hablantes anglófonos aprendientes de español como lengua extranjera, los alumnos hispanohablantes de herencia, los estudiantes de inglés como segunda lengua. Precisamente por esa razón, el profesorado debe estar preparado para entender el funcionamiento de cada estadio de adquisición en función del perfil lingüístico, con el fin de brindar el apoyo necesario a los estudiantes.

Como segundo punto, sugerimos la inclusión de asignaturas creativas dentro del currículo de los programas duales. Las guías analizadas mencionan mayoritariamente a las materias de carácter académico como las Matemáticas y las Ciencias. Por supuesto, la instrucción de estas es necesaria, pero simultáneamente querríamos proponer la enseñanza del español a partir del arte, la literatura, la música e incluso la Educación Física. Consideramos que, especialmente de cara a los primeros cursos, impartir el español por medio de materias de índole artístico podría despertar el interés de los alumnos por el aprendizaje de idiomas. Puede estimular la interacción entre los distintos estudiantes e impulsarlos a hablar en español no solo cuando se tratan aspectos académicos, también para que entre compañeros se comuniquen a la hora de comentar temas informales como aficiones, planes o gustos personales. Dentro de la misma idea, sería interesante que los centros organizaran actividades o eventos en español para dar a conocer la riqueza cultural del mundo hispanohablante.

En tercer y último lugar, consideramos importante el incremento de la investigación centrada en la adquisición de español en las aulas de inmersión. Como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de estudios dan preferencia a analizar las competencias adquiridas por el alumnado en el inglés. Relacionado con esto, sería conveniente proporcionar información a los padres, a los hispanohablantes y a los

anglófonos, sobre los beneficios de aportan los programas bilingües y de inmersión para desmentir aquellas ideas que intentan frenar la educación bilingüe.

En definitiva, la expansión del español en Estados Unidos se presenta como un desafío estrechamente ligado a la percepción y valoración de la lengua y cultura hispanas. Para comenzar por valorar el idioma, consideramos que el sistema educativo juega un papel primordial para promover su aprendizaje. Como hemos observado, los programas de inmersión dual poseen aspectos mejorables, pero precisan del apoyo de las instituciones educativas para optimizar su potencial como motor de desarrollo. Cabe destacar que además de la importancia del aprendizaje lingüístico, las aulas de inmersión fomentan la equidad entre la lengua hegemónica y la minoritaria, y posibilitan la creación de un ambiente académico donde los distintos perfiles de estudiante de español interactúan. Por ende, como estudiantes y ciudadanos, las generaciones más jóvenes aprenden a respetar al español y sus hablantes.

6. Bibliografía

- AMERICAN COUNCILS FOR INTERNATIONAL EDUCATION. (2017). *The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report*.
<https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf>
(21/02/2022).
- (2021, 5 de octubre). «ARC completes national canvass of Dual Language Immersion Programs in U.S. public schools». *Americancouncils.org*.
<https://www.americancouncils.org/news/announcements-featured-content/arc-completes-national-canvass-dual-language-immersion-programs> (12/06/2022)
- BBC NEWS MUNDO. (2021, 21 de enero). «Biden presidente: el regreso del español y de las figuras latinas a la Casa Blanca». *BBC News Mundo*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-55753366> (25/05/2022)
- BOON, E., Y POLINSKY, M. (2015). Del silencio a la palabra: el empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI. *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*. DOI:[10.15427/OR007-01/2015SP](https://doi.org/10.15427/OR007-01/2015SP)
- BUENO HUDSON, R. (2021). «El español en Estados Unidos». *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*.
[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/america/eeuu.htm#np1\(21/02/2022\)](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/america/eeuu.htm#np1(21/02/2022)). (19/02/2022)
- CARREIRA, M. (2004). «Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term “heritage language learner”». *Heritage Language Journal*, 1-25. <https://www.international.ucla.edu/media/files/Carreira.pdf>
- CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS. (2016). Dual language program directory. *Center For Applied Linguistics*. <http://webapp.cal.org/duallanguage/> (18/06/2022)
- CERVANTES-RODRÍGUEZ, A.M. Y LUTZ, A. (2003). Coloniality of power, immigration and the English-Spanish Asymmetry in the United States. *Nepantla: Views from South* 4(3): 523-560.

- CRUZ, M. (2016, 7 de septiembre). «“No me hables en español”: la conductora de un autobús escolar a un estudiante hispano en Estados Unidos». *El País*.
https://verne.elpais.com/verne/2016/09/07/mexico/1473272469_658506.html
(16/05/2022)
- DÍEZ, B. (2019, 13 de noviembre). « ¿Hablas español? | “English Only”: el movimiento que quiere limitar la presencia del español en Estados Unidos». *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-50175637>
(12/05/2022)
- ESCOBAR, A.M. Y POTOWSKI, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ETHNOLOGUE. (2021, 22 de febrero). Languages of the world: welcome to the 24th edition. *Ethnologue*. <https://www.ethnologue.com/ethnblog/gary-simons/welcome-24th-edition> (22/06/2022)
- GARCÍA, O. (2008). «El uso del español en la enseñanza: La educación bilingüe». La enseñanza del español en los Estados Unidos. *Centro Virtual Cervantes*.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/ensenanza.htm (6/06/2022)
- GONZÁLEZ-BARRERA, A., KROGSTAD, J. M. Y NOE-BUSTAMANTE, L. (2020), «Path to legal status for the unauthorized is top immigration policy goal for Hispanics in U.S», *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/02/11/path-to-legal-status-for-the-unauthorized-is-top-immigration-policy-goal-for-hispanics-in-u-s/> (2/03/2022)
- HOWARD, E. R., Y CHRISTIAN, D. (2002). Two-way immersion 101: Designing and implementing a two-way immersion education program at the elementary level. *Educational Practice Report*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- HOWARD, E.R., LINDHOLM-LEARY, K.J., ROGERS, D., OLAGUE, N., MEDINA, J. SUGARMAN, J., KENNEDY, B., CHRISTIAN, D. (2018). *Guiding principles for Dual Language Education*. (3rd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

- INSTITUTO CERVANTES. (2020). «El español: una lengua viva. Informe 2020». *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial, S.L.:
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf (19/02/2022).
- (2021). «El español: una lengua viva. Informe 2021». *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial, S.L.:
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm#np4 (19/02/2022).
- LABORDE, A. (2018, 30 de mayo). «Abused for speaking Spanish: “My classmates say my language is ugly”». *El País*.
https://english.elpais.com/elpais/2018/05/30/inenglish/1527671538_960209.html (22/05/2022)
- LIPSKI, J.M. (2012). «Geographical and social varieties of Spanish: an overview», en HUALDE J.S. y otros (eds.), *The handbook of Hispanic Linguistics*, Malden (Massachusetts): Wiley-Blackwell, págs. 1-26.
- LÓPEZ, M.H. (2021, 17 de septiembre). Los hispanos están transformando la demografía de EE.UU., y EE.UU. los está transformando a ellos. *CNN Español*:
<https://cnnespanol.cnn.com/2021/09/17/opinion-los-hispanos-estan-transformando-la-demografia-de-ee-uu-y-ee-uu-los-esta-transformando-a-ellos/> (24/03/2022)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2018). *El mundo estudia español 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación,
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/elmundoestudiaespanol2018/ensenanza-lengua-espanola/22602> (22/02/2022).
- (2020). *El mundo estudia español 2020*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2020/ensenanza-lengua-espanola/24945> (14/05/2022)

- MIR, M. (2013). «Hablantes de herencia en los Estados Unidos: quiénes son, qué quieren, qué reciben». *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, 594-604.
- MORENO FERNÁNDEZ, F.(2008). «Caracterización del español patrimonial», en Humberto LÓPEZ MORALES (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos: Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Madrid: Instituto Cervantes / Santillana.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. Y OTERO ROTH, J. (2016). *Atlas de la lengua española en el mundo*. 3.ª ed. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.
- NOE-BUSTAMANTE, L. (2022, 2 de mayo). «Latinos experience discrimination from other Latinos about as much as from non-Latinos». *Pew Research Center*, <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2022/05/02/latinos-experience-discrimination-from-other-latinos-about-as-much-as-from-non-latinos/> (24/05/2022)
- OFICINA DEL CENSO DE ESTADOS UNIDOS. (2019). «Language spoken at home by ability to speak English for the population 5 years and over (hispanic or latino). TableID: B16006», *American Community Survey*: <https://data.census.gov/cedsci/table?q=Language%20Spoken%20at%20Home%20latino&t=Hispanic%20or%20Latino%3ALanguage%20Spoken%20at%20Home&tid=ACSDT5Y2019.B16006>. (15/02/2022)
- (2020). «The hispanic population in the United States: 2019. Projected race and Hispanic origin» *American Community Survey*: <https://www.census.gov/data/tables/2019/demo/hispanic-origin/2019-cps.html> (15/02/2022)
- OTHEGUY, R. (2008). «El llamado *espanglish*», en Humberto LÓPEZ MORALES (coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos: Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Madrid: Instituto Cervantes / Santillana.
- PEW RESEARCH CENTER. (2016). «Most Hispanics say speaking Spanish not necessary to be considered Hispanic», *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/02/19/is-speaking-spanish-necessary-to-be-hispanic-most-hispanics-say-no/> (2/03/2022)

- POTOWSKI, K. (2005). *Fundamentos en la enseñanza del español a hispanohablantes en los Estados Unidos*. Madrid: Arco Libros.
- (2007). «Characteristics of the Spanish grammar and sociolinguistic proficiency of dual immersion graduates». *Spanish in Context*, 4(2), 187-216. DOI: 10.1075/sic.4.2.04pot
- (2013, 3 de mayo). «No child left monolingual». Kim Potowski at TEDx UofIChicago. [Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=pSs1uCnLbaQ> (18/05/2022)
- (2017, 24 de abril). «Language and identity in a Dual Immersion School». Dr Kim Potowski. COERLL [Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=smbw_3Vk58c (18/05/2022)
- (2019, 27 de septiembre). «El futuro de la lengua española en Estados Unidos». II Cursos de verano del Instituto Cervantes. [Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=Jdp_KEDIC4Y&list=WL&index=74
 (16/05/2022)
- PULLUM, G.K. (1987). «Here come the linguistic fascists». *Natural Language and Linguistic Theory*, 5 (4) 603-609.
- SCHNEIDER, M. (2021, 13 agosto). «El censo confirma el boom poblacional hispano en Estados Unidos». *Los Angeles Times en Español*.
<https://www.latimes.com/espanol/eeuu/articulo/2021-08-13/censo-boom-poblacional-hispano-estados-unidos> (3/03/2022)
- SILVA-CORVALÁN, C. (2000). «El español en Estados Unidos: perspectiva histórica». *El español en el mundo 2000. Anuario del Instituto Cervantes*.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/silva/p04.htm (3/03/2022)
- (2014). «La adquisición del español en niños de tercera generación». *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*, 1-31.
- SULBARÁN LOVERA, P. (2019, 11 noviembre). «“Fui acosada en mi pueblo por hablar español y me tuve que ir”: Ana Suda, retenida por hablar español en una gasolinera en EE.UU.». *BBC News Mundo*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-50357753> (16/05/2022)

- TURIENZO GONZÁLEZ, M.C. (2017). *El aprendizaje del español en una escuela de inmersión dual estadounidense: culturas, motivación y forja de identidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- VALDÉS, G. (2000). «Spanish for native speakers». *AATSP professional development series handbook for teachers K-16*, vol.1 (1-20). New York: Harcourt College Publishers.
- ZENTELLA, A.C. (2009). «Debate sobre el término *Spanglish*». Conference on Spanish in the U.S., Miami, febrero.
<http://potowski.org/sites/potowski.org/files/articles/attachments/TranscripcionDebateSpanglish.pdf> (28/05/2022)
- (2017). «Spanglish». En D.R. VARGAS y N. RAQUEL MIRABAL, *Keywords for Latina/o studies* (209-212). New York: NYU Press.