

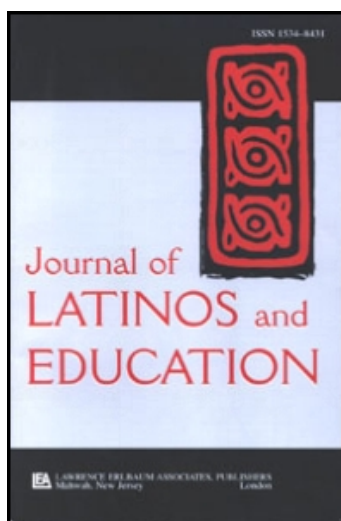
This article was downloaded by: [Guerrero, Michael D.]

On: 9 January 2009

Access details: Access Details: [subscription number 907464144]

Publisher Routledge

Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK



## Journal of Latinos and Education

Publication details, including instructions for authors and subscription information:

<http://www.informaworld.com/smp/title-content=t775648131>

### El (sub)desarrollo del español académico entre los maestros bilingües: ¿Una cuestión de poder?

Michael D. Guerrero <sup>a</sup>; María Consuelo Guerrero <sup>b</sup>

<sup>a</sup> Department of Curriculum & Instruction, University of Texas Pan American, <sup>b</sup> Modern Languages & Literature, University of Texas Pan American,

Online Publication Date: 01 January 2009

**To cite this Article** Guerrero, Michael D. and Guerrero, María Consuelo(2009)'El (sub)desarrollo del español académico entre los maestros bilingües: ¿Una cuestión de poder?',Journal of Latinos and Education,8:1,55 — 66

**To link to this Article:** DOI: 10.1080/15348430802466795

**URL:** <http://dx.doi.org/10.1080/15348430802466795>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Full terms and conditions of use: <http://www.informaworld.com/terms-and-conditions-of-access.pdf>

This article may be used for research, teaching and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, re-distribution, re-selling, loan or sub-licensing, systematic supply or distribution in any form to anyone is expressly forbidden.

The publisher does not give any warranty express or implied or make any representation that the contents will be complete or accurate or up to date. The accuracy of any instructions, formulae and drug doses should be independently verified with primary sources. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of this material.

# El (sub)desarrollo del español académico entre los maestros bilingües: ¿Una cuestión de poder?

Michael D. Guerrero

*Department of Curriculum & Instruction  
University of Texas Pan American*

María Consuelo Guerrero

*Modern Languages & Literature  
University of Texas Pan American*

Desde el inicio de la educación bilingüe han existido continuos indicios de que algunos maestros bilingües no cuentan con la habilidad lingüística para impartir el currículo en español académico. Este ensayo deslinda una interpretación de las causas que subyacen este problema. Argumentamos que la política y la economía diluyen el aspecto socio-psicológico del español académico que se transmite de generación en generación a través de los mismos programas bilingües. Tomamos la posición de que los profesores que preparan a los maestros bilingües tienen que empezar a producir conocimiento en español académico para contrarrestar esta situación.

Since the inception of bilingual education in the United States there have been consistent indicators that some bilingual education teachers fall short in being able to teach across the curriculum in academic Spanish. This essay outlines an interpretation of the causes underlying this. Furthermore, it argues that language policy and the economics of language in the United States dilute the sociopsychological dimension of academic Spanish passed on from generation to generation through the bilingual programs themselves. The authors argue that those professors who prepare bilingual education teachers must begin to produce knowledge in academic Spanish to offset this entrenched condition.

**Key words:** bilingual education, academic Spanish, teacher preparation in bilingual education

En el presente ensayo mantenemos, como muchos otros investigadores, que el idioma es el medio principal a través del cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase (Piper, 2003). Los niños en los programas bilingües dependen del uso del español académico para adquirir y fomentar el desarrollo de los conceptos académicos presentados por el maestro bilingüe. Por lo tanto, el dominio del español académico del maestro influye en la adquisición y el desarrollo de los conceptos académicos que intentan enseñar a los niños (Merino, Politzer, y Ramírez, 1979; Trueba, 1989). Si dicho dominio del español del maestro no está adecuadamente desarrollado, es posible que impida que el alumno internalice los conceptos enseñados lo que podría demorar la construcción de una base de conocimiento tanto lingüístico como conceptual en su lengua natal. Tenemos que recordar que esto representa una de las premisas fundamentales de la educación bilingüe: brindarle al niño una base adecuada en su lengua materna antes de sumergirlo en el proceso del aprendizaje en inglés (UNESCO, 1953).

Sabemos que existe un problema con el dominio del español académico de los maestros bilingües como lo han señalado Gaarder y otros investigadores durante casi cuarenta años (Carlisle-Zepeda y Saldade, 1978; Gaarder, 1965; Guerrero, 1997; Seidner, 1981; Sutterby, Ayala, y Murillo, 2005; Valdés, 1989). Desde este momento, queremos enfatizar que de ninguna manera estamos culpando a los maestros bilingües, y que jamás los utilizaríamos como chivos espirotorios de tal problema. La causa del subdesarrollo del español de estos maestros no emana de ellos sino que se trata de una causa externa. No obstante, esta comunidad docente sí llega a internalizar las normas inadecuadas de uso del español académico impuestas por el contexto sociopolítico del país, y desafortunadamente las perpetúa cuando ejerce su profesión. Hemos llegado a la conclusión de que la política y la economía subyacen al subdesarrollo del español académico de este grupo de profesionales. Si este análisis es válido, implicaría que la educación bilingüe, a gran escala, nunca fue diseñada para tener éxito y que nunca lo tendrá hasta que la influencia de la política y la economía de la lengua en este país se transforme.

A continuación, elaboramos sobre la dinámica relación que existe entre la economía y la política de la lengua, y la forma en que ambas influyen en el desarrollo del español académico; un tema poco elaborado en trabajos previos (Guerrero, 1997, 2000, 2003). Es importante notar que nos referimos principalmente a niños y adultos hispanohablantes que son producto del sistema educativo del país. Asimismo, ubicamos la discusión en el contexto de los programas bilingües transicionales debido a que son los más comunes a nivel nacional. Por último, asumimos que la fuente de los maestros bilingües son los mismos niños, quienes pasan por dichos programas bilingües en donde se supone que van a tener acceso al español académico.

## EL LENGUAJE ACADÉMICO COMO ACTO SOCIO-PSICOLÓGICO

Cuando pensamos en el concepto del lenguaje académico, acudimos a las ideas de Scarcella (2003). Esta pensadora lo conceptualiza como un conjunto de tres dimensiones en una relación de inter-dependencia: la lingüística, la cognitiva, y la socio-psicológica. El lenguaje académico va mucho más allá del vocabulario técnico del currículo y las diferentes formas discursivas que lo caracterizan. Además, se trata de usar el conocimiento lingüístico para adquirir nuevos conceptos, y estos nuevos conceptos para adquirir otros y sus representaciones lingüísticas. De hecho, se trata de construir un nuevo conocimiento a través de procesos cognoscitivos dentro de un contexto socio-psicológico. Así pues, creemos que la adquisición del lenguaje académico representa un proceso que podría durar toda la vida, como sucede en el caso de los profesores universitarios.

Lo que más nos interesa del modelo de Scarcella (2003) es el elemento socio-psicológico. Ella mantiene que existen comunidades del lenguaje académico que van formando y estableciendo las normas, creencias, prácticas, hábitos, y actitudes que definen a dichas comunidades. Estos elementos son transmitidos a los nuevos miembros de la comunidad académica, los alumnos en el salón de clase, por los adultos que en este caso son los maestros bilingües. Por lo tanto, si esta comunidad de usuarios se define con ciertas actitudes en el uso del español académico, dichas actitudes pueden influir en el desarrollo lingüístico y cognitivo del mismo. Por ejemplo, pudiera ser que la actitud de los maestros hacia el uso del español académico escrito fuera que implica mucho esfuerzo, y por lo tanto aplicarían un criterio diferente al criterio que darían al inglés académico escrito. Esta actitud o práctica, al mismo tiempo podría reducir el conocimiento semántico del niño, lo que a su vez impediría la adquisición del concepto correspondiente.

Existen otros miembros de la comunidad en cuestión: los ayudantes de los maestros, los administradores de los programas bilingües, los diseñadores de los materiales pedagógicos, y los mismos profesores que preparan a los maestros bilingües y que se dedican a la investigación. Además, el papel que juega cada uno puede cambiar con el transcurso del tiempo. Si utilizamos la política implementada en 1968 y conocida como el Acto de la Educación Bilingüe, sería válido afirmar que esta comunidad de usuarios del español académico lleva más de cuatro décadas definiendo y transmitiendo sus normas, creencias, prácticas y actitudes.

Es importante mencionar que Scarcella (2003) no hace referencia a los factores (i.e., la economía y la política lingüística) que pueden influir en los miembros de una comunidad académica cuando estos van dando forma y vida al aspecto socio-psicológico de su lenguaje académico. Creemos que dicho elemento no nace de la nada y que los miembros de esta comunidad no son libres para definir los aspectos socio-psicológicos de su lenguaje académico. La esencia del aspecto

socio-psicológico del lenguaje académico de esta comunidad se relaciona directamente con el grado de poder económico y político que la sociedad le brinda.

## LA ECONOMÍA Y LA POLÍTICA DEL BILINGÜISMO

Tanto como Bourdieu (1991) y Durgunoglu y Verhoeven (1998), partimos de la idea de que los que controlan la política (del idioma) y la economía (del lenguaje) de nuestro país lo hacen con el objetivo de mantener el poder y el control de los bienes a través de las generaciones. Más aun, usan el sistema escolar público (PK-20) para lograr sus metas económicas y lingüísticas al imponer una política que dicta las condiciones del uso de las lenguas no inglesas como medios de instrucción. Tollefson y Tsui (2004, p. 2) lo explican de esta manera:

Medium of instruction policy determines which social and linguistic groups have access to political and economic opportunities, and which groups are disenfranchised. It is therefore a key means of power (re)distribution and social (re)construction, as well as a key area in which political conflicts among countries and ethnolinguistic, social and political groups are realized. Because medium of instruction policy is an integral part of educational policy, debates surrounding it necessarily pertain to educational efficacy. All too often, policymakers put forward an educational agenda that justifies policy decisions regarding the use and/ or the prohibition of a particular language or languages. Yet, behind the educational agenda are political, social, or economic agendas that serve to protect the interests of particular political and social groups.

El uso del idioma para dominar a otros grupos tiene una historia larga. Al estrenarse en 1492 la primera gramática moderna impresa, Gramática Castellana de Antonio de Nebrija, el Obispo de Avila le comenta a la Reina Isabel de España que el idioma es el instrumento perfecto para un Imperio (Heath, 1972: 6). Peñalosa (1980) mantiene que los Chicanos como grupo no tienen un problema lingüístico sino un problema económico y político. Por lo tanto, la educación bilingüe no puede remediar el problema porque su causa no es lingüística. Lo que queda claro es que varias investigaciones hechas por sociólogos y economistas indican que el bilingüismo no rinde beneficios económicos en los Estados Unidos y que el dominio del inglés es lo que más vale como capital lingüístico (Grenier, 1984; Mason, 2001; Solé, 1990; Tienda y Neidert, 1984; Trejo, 2003).

A este respecto, Fry y Lowell (2003) concluyen que los empleadores en los Estados Unidos no valoran a los trabajadores que son bilingües:

The fact that the market neither greatly valued foreign language proficiency nor created an incentive for its acquisition or maintenance doubtless contributed to the relatively rapid shift to monolingualism across generations.

Por su parte, Rumbaut, Massey y Bean (2006, p. 458-459) están de acuerdo con la pérdida del español entre los hispanohablantes y explican:

The United States has aptly been described as a “graveyard” for languages because of its historical ability to absorb immigrants by the millions and extinguish their mother tongues within a few generations (Portes and Rumbaut, 2006), and Spanish appears to offer no threat to this reputation.

En cuanto al papel de la política lingüística de nuestro país, es doloroso observar el contexto nacional y estatal en que tenemos que navegar. A nivel nacional, existe la amenaza de una política que declararía el inglés como lengua oficial del país (English Language Unity Act of 2007, H.R. 997). A nivel estatal, 23 estados ya han modificado sus constituciones o adoptado estatutos para declarar al inglés la lengua oficial. Sin duda, esta política impulsa a los hispanohablantes a querer aprender inglés, pero para que esto suceda necesitan tener acceso a las oportunidades necesarias para adquirirlo, algo que también parece ser muy difícil de alcanzar (Worthy, 2006).

Según Wright (2005) la ley de “Que ningún niño se quede atrás” está enfocada exclusivamente en que el niño que no habla inglés lo aprenda; la palabra *bilingüe* no aparece en ninguna parte de esta legislación nacional. Es lo que García, Kleifgen y Falchi (2008) describen como “el silenciamiento del bilingüismo” a nivel nacional y a través de esta legislación. Por su parte, García y Weise (2002) mantienen que diecisiete de veinticuatro estados tienen una legislación que permite o exige que se use la lengua materna del alumno. Hopstock y Stephenson (2003) nos informan que únicamente el dieciséis por ciento de los servicios escolares destinados para servir a los niños que no hablan inglés reciben un grado significativo de instrucción en su lengua materna. Entendamos primeramente que un grado significativo del uso de la lengua nativa, equivaldría por lo menos a una cuarta parte de cada día escolar. Además, recordemos que la mayoría de los programas bilingües son transicionales, por lo que dicho uso significativo no suele trascender más de tres años (August y Hakuta, 1997).

Para debilitar la situación todavía más, solamente diecisiete estados han creado o adoptado exámenes diseñados para asegurarse de que los maestros bilingües sean lo suficientemente capaces para impartir sus materias en español (Grant, 1997). La forma en que estos estados miden el dominio del español varía de pruebas de opción múltiple o entrevistas a exámenes que abarcan las cuatro habilidades, pero únicamente cinco estados miden las cuatro destrezas. Además, tenemos que remarcar que se sabe muy poco sobre la validez de estos instrumentos (Guerrero, 2000).

En resumen, sin un incentivo económico para hacerse bilingüe y con una política anti-bilingüista, la probabilidad de que un niño llegue a ser bilingüe en los Estados Unidos es muy difícil, especialmente tomando en consideración el papel

que juega el sistema escolar. La política lingüística ha creado un contorno muy limitado para el desarrollo del español académico, y de hecho casi no hay acceso. Además, podemos cuestionar la validez de los exámenes diseñados para certificar a los maestros bilingües como tales. El hecho de que únicamente cinco estados usen un examen para medir las cuatro habilidades lingüísticas del maestro bilingüe refleja claramente la indiferencia nacional del sistema escolar frente a los derechos de los niños.

### LA SITUACIÓN ACTUAL DE ESTA COMUNIDAD ACADÉMICA

El español académico, como cualquier otro lenguaje académico, nace en el hogar durante los años pre-escolares (Shleppegrell, 2001). Durante estos primeros cuatro o cinco años el niño llega a adquirir los aspectos lingüísticos más relevantes de su lengua nativa, a formarse y desarrollarse cognoscitivamente, y a internalizar los aspectos socio-psicológicos del idioma que usa en el hogar. Esto formará la base en que construye el lenguaje académico que llegará a encontrar en el salón de clase. El problema para el hispanohablante es que los padres de familia se encuentran en una situación muy difícil.

Algunos padres temen las consecuencias de criar a sus hijos bilingües debido a sus propias experiencias negativas con el mundo del empleo y/o el sistema escolar (Schechter y Bayley, 2002). Creen que es mejor que sus hijos aprendan inglés nada más, y sin comprenderlo ponen en marcha el proceso de la pérdida del español. Así pues, transmiten a sus hijos la duda sobre el valor de su lengua nativa y comienzan a minimizar su uso tanto en el hogar como en público. Lo grave es que al decidir no transmitir el español a sus hijos o al transmitirlo con cierta inquietud, empiezan a desmoronar la base de la cual el español académico dependerá cuando los niños entren al salón de clase.

No obstante, algunos chicos logran desarrollar la habilidad de comunicarse oralmente en español (y quizás inglés) gracias a sus familias, a su propia voluntad, y probablemente a su comunidad antes de entrar al sistema escolar. Arriagada (2005) afirma que las niñas tienden a alcanzar un nivel más alto en su dominio del español que los niños, y entre otros factores, relaciona esto con la forma diferente en que los niños y las niñas socializan en el hogar. Es relevante notar que Mora, Villa y Dávila (2006), tanto como Rumbaut, Massey, y Bean (2006) concuerdan en que más de la mitad de estos niños dentro de la segunda generación tienen cierta facilidad tanto en español como en inglés. Obviamente, no todos los niños hispano- hablantes o bilingües ingresarán a un programa bilingüe por diversas razones, pero como ya sugerimos el grupo que nos interesa es el de los niños que participan en uno de estos programas debido a la posibilidad de que puedan fomentar el desarrollo de su español académico.

En cuanto comienzan la educación primaria, los niños que hablan español son expuestos a las normas, creencias, prácticas y actitudes relacionadas con el español académico que asocian con sus maestras y el contexto escolar bajo el control del gobierno o el estado. Hay varias investigaciones que demuestran que algunos maestros bilingües, en su mayoría mujeres de ascendencia hispana y nacidas en este país, carecen de un dominio adecuado para enseñar el currículo (Fleischman y Hopstock, 1993; Guerrero, 2000; Ríos y Solís, 1997; Valdés, 1989; Waggoner & O' Malley, 1984). Carecer de las bases lingüísticas no necesariamente implica que no valoran el español, sin embargo esto sí puede influir en el desarrollo cognitivo del niño.

Por otra parte, y dado que la gran mayoría de los programas bilingües implementados por el estado son transicionales y duran tres años en general, los niños se dan cuenta a una edad muy temprana de que el valor del español es un tanto ambiguo o que se devalúa con el transcurso del tiempo. Asimismo, llegan a comprender que aprender a leer en español es muy importante sólo porque tienen que lograrlo antes de que su maestra les permita leer en inglés. Entenderán también que al llegar a leer en inglés ya no tendrán que leer en español. Quizás, hasta se darán cuenta de que se destacarán en la escuela si pueden lograr dicha transición del español al inglés en menos de tres años. Tarde o temprano se percatarán claramente de que la meta es salir del programa bilingüe cuanto antes, deshacerse de la etiqueta bilingüe o LEP, y entrar al "regular classroom". Probablemente hasta llegarán a palpar que los maestros que no son bilingües en la escuela tienen actitudes negativas hacia el uso del español como un medio de instrucción (García-Nevarez, Stafford, y Arias, 2005). Como explica Bernal-Enríquez (2000, p. 131):

La preocupación de las escuelas por la introducción temprana y la adquisición completa del inglés, antes de que la niña haya desarrollado adecuadamente su primer idioma, es una de las causas fundamentales de la pérdida lingüística. Esto es cierto especialmente donde la lengua materna no se valoriza. Aun dentro de los programas bilingües en los cuales la meta principal y final es el *mainstreaming* (esencialmente la asimilación a la lengua y cultura anglosajona), el español es visto muy rápidamente por los alumnos como una lengua sin importancia.

Por increíble que parezca, y a pesar del fuerte jaloneo o firme empujón hacia el inglés académico que experimentan los posibles futuros maestros bilingües en el país al cursar la primaria, algunos logran mantener su español oral gracias a sus padres de familia, a su propia voluntad y/o a su comunidad. Sin embargo, el empujón hacia el inglés académico continúa a través de la secundaria. Puede ser que lleguen a oír de algunos casos como el del alumno adolescente que fue expulsado por haber dicho "No problema" (Reid, 2005), o el de los también estudiantes adolescentes que fueron golpeados por haber usado el español (Ryman y Madrid, 2004). A este respecto, Lee (2006) descubrió en una de sus investigaciones que casi la mitad de

los adolescentes de nivel secundario que él entrevistó hubieran preferido no estar en un salón bilingüe. Por otro lado, también encontró que la gran mayoría de estos mismos chicos tenían como meta desarrollar sus dos lenguas.

Puede ser que estos estudiantes logren tomar clases de español como lengua extranjera durante la secundaria o la preparatoria, pero obviamente esto no es lo mismo que desarrollar un leguaje académico. Más aun, es sabido que los programas de lenguas extranjeras en las escuelas públicas rinden muy poco, especialmente para los hispanohablantes (Carreira, 2007; Pufahl, Rhodes, y Christian, 2000). A fin de cuentas, si es que se reciben de la preparatoria, su dominio del español se deberá más a las prácticas lingüísticas de sus padres en el hogar (Hakuta y D'Andrea, 1992) que al sistema escolar. Hasson (2006) encontró que los adultos que ella investigó, y que fueron producto de un programa bilingüe, no pudieron evitar la pérdida de sus habilidades en español. Es interesante señalar que la investigadora estudió a miembros pertenecientes a una segunda generación, y describe su pérdida de la lengua como un atrofio lingüístico que tuvo como resultado un nivel no académico y no profesional del idioma; un "español de cocina".

Al ingresar a la universidad o a otra escuela de estudios superiores, estos jóvenes pronto se dan cuenta de que su "español de cocina" sí tiene valor en la carrera de la educación bilingüe. En esta clase de programas se les pide como requisito tomar dos o tres materias en español que no está relacionado con el español académico, aunque posiblemente pueden mejorar su conocimiento de la gramática tanto como de la historia, literatura y cultura hispana. Muy probablemente, también estos estudiantes van a sufrir la fuerte crítica de los profesores y estudiantes extranjeros que hablan castellano y español académico y que fomentan ideologías estadounidenses lingüicistas sobre el bilingüismo (Valdés, González, López García, y Márquez, 2003).

Lo más probable es que los universitarios se topen con la noción del español académico y sus normas al empezar los cursos necesarios para formarse como maestros bilingües, pero esto solamente si los profesores imparten sus cursos en español, lo cual es desafortunadamente muy raro y definitivamente no es la norma (Calderón y Díaz, 1993). Más grave todavía es la práctica bien arraigada entre los mismos profesores de no publicar sus ensayos o investigaciones en español académico, publicaciones que indudablemente servirían como la base del español académico de sus estudiantes y que serían parte integral del currículo de dichos programas. Tenemos que remarcar la increíble ironía que es el preparar a futuros maestros bilingües únicamente o principalmente en inglés, y esto ha sido una norma institucionalizada desde el inicio de la educación bilingüe en el país. Ya desde hace décadas Ada (1976) estableció que para que el español lograra una presencia continua en este país, se tenía que usar la lengua en el estrato académico más alto de la sociedad.

Parece ser que el futuro maestro bilingüe no forma parte de la comunidad de profesionistas que usan el español académico sino hasta llevar a cabo su práctica

docente en un programa bilingüe de las escuelas públicas en donde su uso es mandatorio. Ya hemos visto en qué consiste el uso del español académico en dichos programas. Como un último paso, los docentes llegarán a asumir el papel de proveedores del español académico para los niños de educación primaria en cuanto logren pasar el examen de dominio de la lengua, y esto si es que el estado donde radican lo exige. Lo más grave de la situación es que este vicioso ciclo lingüístico ya es percibido como la norma entre la misma comunidad de profesionales ligada a la actividad conocida como educación bilingüe.

## CONCLUSIÓN

Desde nuestro punto de vista, el desarrollo del español académico en los Estados Unidos es una cuestión de poder. No cabe duda de que la economía y la política del idioma en este país están diseñadas para impedir que haya un espacio público en el sistema escolar para que florezca el español académico, y mucho menos entre la población Latina que representa una de las fuentes de mano de obra barata que sostiene nuestro sistema capitalista. Sin embargo, aunque este último impide el desarrollo del español académico, todavía no lo prohíbe. Creemos firmemente que a estas alturas de la situación, la responsabilidad para actuar pertenece principalmente a los profesores universitarios que preparan a los futuros maestros bilingües, incluyendo a los de español en los departamentos de lenguas extranjeras. Como profesores tenemos la obligación social de enfrentar los problemas sociales más complejos, y el subdesarrollo del español académico figura entre ellos. Es difícil concebir que llevamos más de cuarenta años hablando y leyendo sobre la educación bilingüe en inglés y francamente ya basta.

Sabemos que existen profesores, quizás equipos de ellos, que se han dedicado a la preparación de maestros bilingües, y que cuentan con la capacidad lingüística para producir ensayos, investigación y libros de texto sobre los temas fundamentales del campo en español académico. El momento no podría ser más propicio para la producción, aun traducción, de una serie de libros de texto para empezar a establecer una nueva tradición en la preparación de los maestros bilingües en los Estados Unidos. Estamos seguros de que dicha producción tendría una reacción en cadena. Para empezar, serviría como apoyo docente inmediato para otros profesores en el campo, quienes intentarían de pulir su español académico y muy posiblemente seguir el ejemplo. Asimismo, y más relevante, esta producción impulsaría a nuestros estudiantes universitarios, futuros maestros bilingües, a mejorar su dominio del español académico, y estos a su vez beneficiarían en un futuro muy cercano a los niños en el salón de clase bilingüe, fuente clave de la siguiente generación de maestros bilingües. Estamos conscientes de que todo esto no se llevará a cabo de un día para otro, pero sin duda se daría un gran paso. Lo más

importante es que se interrumpiría el aletargamiento y se rompería el silencio en los que ya por mucho tiempo se ha estancado el bilingüismo en este país.

## REFERENCIAS

- Ada, A. (1976). Editor's introduction. *Journal of the National Association for Bilingual Education*, 1, 1.
- Arriagada, P. (2005). Family context and Spanish language use: A study of Latino children in the United States. *Social Science Quarterly*, 86, 599–617.
- August, D., & Hakuta, K. (1997). *Improving schooling for language minority children: A research agenda*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bernal-Enríquez, Y. (2000). Factores socio-históricos en la pérdida del español del suroeste de los Estados Unidos y sus implicaciones para la revitalización (Socio-historical factors leading to Spanish language loss in the Southwestern US and their implications for language revitalization). In A. Roca (Ed.), *Research on Spanish in the U.S.* (pp. 121–136). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Cambridge, England: Polity Press.
- Calderón, M., & Díaz, E. (1993). Retooling teacher preparation programs to embrace Latino realities in schools. In R. Castro & Y. Ingle (Eds.), *Reshaping teacher education in the Southwest: A response to the needs of Latino students and teachers* (pp. 51–70). Claremont, CA: Tomas Rivera Center.
- Carlisle-Zepeda, V., & Saldate, M. (1978). And who assesses the bilingual teacher's language proficiency? *Educational Leadership*, 35, 318–321.
- Carreira, M. (2007). Spanish for native speakers matters: Narrowing the Latino achievement gap through Spanish language instruction. *Heritage Language Journal*, 5(1), 147–169.
- Durgunoglu, A., & Verhoeven, L. (1998). Multilingualism and literacy development across different cultures. In A. Durgunoglu & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy development in a multilingual context: Cross cultural perspectives* (pp. 289–298). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fleischman, H., & Hopstock, P. (1993). *Descriptive study of services to limited English proficient students* (Vol. 1). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Fry, R., & Lowell, B. (2003). The value of bilingualism in the US labor market. *Industrial and Labor Relations Review*, 57(1), 128–140.
- Gaarder, B. (1965). Teaching the bilingual child: Research, development and policy. *Modern Language Journal*, 49(3), 165–175.
- García, E., & Weise, A. (2002). Language, public policy, and schooling: A focus on Chicano English language learners. In R. Valencia (Ed.), *Chicano school failure and success* (2nd ed., pp. 149–169). New York: Falmer Press.
- García, O., Kleifgen, J., & Falchi, L. (2008). *From English language learners to emergent bilinguals*. New York: Teachers College Press.
- García-Nevarez, A., Stafford, M., & Arias, B. (2005). Arizona elementary teachers' attitudes toward English language learners and the use of Spanish in classroom instruction. *Bilingual Research Journal*, 29, 295–317.
- Grant, L. (1997). Testing the language proficiency of bilingual teachers: Arizona's Spanish proficiency test. *Language Testing*, 14, 23–46.
- Grenier, G. (1984). The effects of language characteristics on the wages of Hispanic-American males. *Journal of Human Resources*, 19, 36–52.
- Guerrero, M. (1997). Spanish academic language proficiency: The case of bilingual education teachers in the US. *Bilingual Research Journal*, 21, 65–84.
- Guerrero, M. (2000). The unified validity of the Four Skills Exam: Applying Messick's framework. *Language Testing*, 17, 397–421.

- Guerrero, M. (2003). Acquiring and participating in the use of academic Spanish: Four novice Latina bilingual education teachers' stories. *Journal of Latinos and Education*, 2, 159–182.
- Hakuta, K., & D'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high school students. *Applied Linguistics*, 13(1), 72–99.
- Hasson, D. (2006). Bilingual language use in Hispanic young adults: Did elementary programs help? *Bilingual Research Journal*, 30, 45–64.
- Heath, S. (1972). *Telling tongues: Language policy in Mexico, colony to nation*. New York: Teachers College Press.
- Hopstock, P., & Stephenson, T. (2003). *Native languages of LEP students*. Washington, DC: Office of English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement of LEP Students.
- Lee, S. (2006). The Latino students' attitudes, perceptions, and views on bilingual education. *Bilingual Research Journal*, 30, 107–122.
- Mason, P. (2001). Annual income and identity formation among persons of Mexican descent. *American Economic Review*, 91(2), 178–183.
- Merino, B., Politzer, R., & Ramírez, A. (1979). The relationship of teachers' Spanish proficiency to pupils' achievement. *NABE Journal*, 3(2), 21–37.
- Mora, M., Villa, D., & Dávila, A. (2006). Language shift and maintenance among the children of immigrants in the U.S. *Spanish in Context*, 3(2), 239–254.
- Peñalosa, F. (1980). Chicano bilingualism and the world system. In R. Padilla (Ed.), *Theory in bilingual education: Ethnoperspectives in bilingual education research* (Vol. 2, pp. 3–17). Ypsilanti: Eastern Michigan University Press.
- Piper, T. (2003). *Language and learning: The home and school years* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2006). *Immigrant America: A portrait* (3rd ed.). Berkeley: University of California Press.
- Pufahl, I., Rhodes, N., & Christian, D. (2000). *Foreign language teaching: What can the United States learn from other countries*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Reid, T. (2005, December 9). Spanish at school translates to suspension. *Washington Post*, p. A3.
- Ríos, O., & Solís, M. (1997). *Critical issues summit: An examination of bilingual/ESL programs in Texas*. McAllen, TX: Region One Education Service Center.
- Rumbaut, R., Massey, D., & Bean, F. (2006). Linguistic life expectancies: Immigrant language retention in Southern California. *Population and Development Review*, 32, 447–460.
- Ryman, A., & Madrid, O. (2004, January 17). Hispanics upset by teacher's discipline. *The Arizona Republic*. Retrieved February 20, 2004, from www.arizonarepublic.com
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework* (Tech. Rep. No. 2003-1). Irvine, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Schecter, S., & Bayley, R. (2002). *Language as cultural practice: Los mexicanos en el norte* (Mexicans from the North). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seidner, S. (1981). Language assessment at post secondary institutions. In R. Padilla (Ed.), *Ethnoperspectives in bilingual education research* (Vol. 3, pp. 368–380). Ypsilanti: Eastern Michigan University Press.
- Shleppegrell, M. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12, 431–459.
- Solé, Y. (1990). Bilingualism: Stable or transitional? The case of Spanish in the U.S. *International Journal of the Sociology of Language*, 84, 35–80.
- Sutterby, J., Ayala, J., & Murillo, S. (2005). El sendero torcido al español: The development of bilingual teachers Spanish language proficiency. *Bilingual Research Journal*, 29, 435–452.
- Tienda, M., & Neidert, L. (1984). Language, education, and the socioeconomic achievement of Hispanic origin men. *Social Science Quarterly*, 65, 519–536.

- Tollefson, J., & Tsui, A. (Eds.). (2004). *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Trejo, S. (2003). Intergenerational progress of Mexican American workers in the U.S. labor market. *Journal of Human Resources*, 38, 467–489.
- Trueba, H. (1989). *Raising silent voices: Educating linguistic minorities for the 21st Century*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- United Nations Educational, Scientific, & Cultural Organization. (1953). *The use of vernacular languages in education* (Monographs of Fundamental Education VIII). Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- Valdés, G. (1989). Testing bilingual proficiency for specialized occupations: Issues and implications. In B. R. Gifford (Ed.), *Test policy and test performance: Education, language, and culture* (pp. 207–229). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Valdés, G., González, S., López García, D., & Márquez, P. (2003). Language ideology: The case of Spanish in departments of foreign languages. *Anthropology & Education Quarterly*, 34(1), 3–26.
- Waggoner, D., & O'Malley, M. (1984). Teachers of limited English proficient children in the United States. *Journal of the National Association for Bilingual Education*, 9(3), 25–42.
- Worthy, J. (2006). Como si le falta un brazo: Latino immigrant parents and the cost of not knowing English. *Journal of Latinos and Education*, 5, 139–154.
- Wright, W. (2005). *Evolution of federal policy and implications of No Child Left Behind for language minority students* [Policy brief]. Tempe: Arizona State University, Education Policy Studies Laboratory: Language Policy Research Unit.