EL ESTUDIANTE COMO EVALUADOR Y DISEÑADOR DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A HISPANOPARLANTES BILINGÜES

Edwin M. Lamboy
Monclair State University

Resumen

De todos los estudiantes universitarios de los Estados Unidos que se consideran hispanos, sólo el 10% toma cursos de español. Muchos de ellos toman los mismos cursos diseñados para angloparlantes, lo cual tiene consecuencias negativas en el aula ya que los no hispano parlantes generalmente se sienten intimidados y a la misma vez el estudiante hispano se siente etiquetado y hasta frustrado debido a las diferencias que halla entre el español de su medio ambiente y el del texto. El problema es uno de falta de conocimiento de las necesidades educativas del hispano que estudia español, de falta de interés y, sobre todo, de prioridades.

Este trabajo investigativo responde a la necesidad de buscar respuestas en los mismos estudiantes hispanos bilingües de nivel universitario y de involucrarlos en el diseño curricular, en la selección de materiales y en la estructuración de objetivos didácticos que se implementan en este tipo de cursos. En particular, el mismo intenta responder las siguientes preguntas: 1) ¿Qué motiva a los estudiantes hispanos bilingües a tomar cursos de español especialmente diseñados para ellos? ¿Qué los motiva a estudiar otra lengua o a matricularse en cursos de español como segunda lengua? 2) ¿Qué espera un estudiante hispano bilingüe de un curso de español para hispano parlantes en términos de currículo y objetivos? ¿Qué opinan estos de los textos y demás materiales disponibles en el mercado? 3) ¿Cómo estos cursos pueden tomar en cuenta de forma más directa y práctica las necesidades académicas, personales y profesionales de estos estudiantes?

El estudio se llevó a cabo en tres fases; en la primera se administró un cuestionario entre los miembros de una organización de estudiantes latinoamericanos; en la segunda fase se seleccionó una muestra de los tres subgrupos (25 estudiantes de cada uno) y se realizaron entrevistas grupales e individuales; y la tercera fase consistió en la evaluación de textos y materiales existentes y en la creación de un "nuevo" programa por parte de los estudiantes.

A través de un análisis cuantitativo y cualitativo se logró concluir que es posible que la razón por la falta de apoyo que los estudiantes les dan a los cursos de español para hispanos bilingües se encuentre en el sentido utilitario y en el valor como instrumento unificador y de desarrollo de identidad que estos tengan. Este trabajo invita al rediseño y propone un nuevo modelo para esta rama de la enseñaza del español en los Estados Unidos.

Introducción

El continuo e imponente aumento de la población hispana en los Estados Unidos ha tenido consecuencias relevantes. Este fenómeno le ha dado al español visibilidad aun en ciudades y estados donde hasta hace pocos años vivía un número reducido de hispano parlantes y, simultáneamente, ha generado un incremento significativo en la población estudiantil hispana tanto en escuelas primarias, intermedias y secundarias, como en centros universitarios a través del país. La búsqueda de respuestas para la interrogante de cómo atender las necesidades educativas de estos alumnos no sólo ha dado pie a la creación de programas y materiales didácticos especializados, sino que ha fomentado el inevitable surgimiento, crecimiento y desarrollo de la enseñanza del español a hispano parlantes bilingües como campo de estudio. Consecuentemente, en las últimas décadas se han publicado trabajos sobre aspectos tan diversos como las ventajas y retos de este tipo de enseñanza (Collins 1994; Danesi 1991; Roca 1997; Roca 2003; Valdés 1995); diseño curricular (D'Ambruoso 1993; Giacone 2000); el

desarrollo de técnicas de enseñanza (Lamboy 2005; Rodríguez Pino 1997; Romero 2000; Sylvan 2000; Valle 1997); norma y variación (Bills 1997; Hidalgo 1997); las percepciones de los estudiantes (Fauerverger 1991) y el papel de la cultura (Aparicio 1997; Fantini 1997).

El elemento que entrelaza todos los aspectos de este campo es la naturaleza única de los estudiantes hispanos bilingües. Según Colombi, éstos "constituyen un grupo con características y necesidades bien específicas que los diferencia de los estudiantes de español como segunda lengua o lengua extranjera" (1997: viii). Se trata de aprendices que son miembros de comunidades en las cuales una sola lengua, sea español o inglés, no es suficiente para expresar sus necesidades comunicativas y en las cuales el uso, muchas veces inconsciente, de una u otra lengua es determinado por factores como el ambiente, el tema de conversación y la familiaridad con los interlocutores (Valdés 1997). Además, en los intercambios lingüísticos que estos individuos tienen en diversos contextos, la naturaleza de la interacción y el "alcance" que éstos tienen para usar una u otra lengua dependen de la "disponibilidad" de sus habilidades, lo cual parece variar de interacción a interacción (Bachman 1990).

A pesar de los logros alcanzados en el plano de la enseñanza del español a hispano parlantes bilingües y de la relativa vitalidad de la que gozan esta lengua y sus hablantes en los Estados Unidos, el número de programas diseñados para esta población estudiantil y de estudiantes que se aprovechan de éstos no ha alcanzado los niveles esperados. De acuerdo con Ingold, Rivers y Ashby (2002), sólo 17.8% de las universidades de este país tienen cursos especialmente diseñados para hispano parlantes bilingües, número que ascendía a 22% en 1994 (Valdés, 1997). Apenas el 15% de estas universidades alega que todos los estudiantes se matriculan en ellos mientras que el 22% señala que casi ningún estudiante hispano aprovecha esta oportunidad. Por otro lado, de todos los estudiantes universitarios de los Estados Unidos que se auto-consideran hispanos, sólo el 10% estudia español formalmente. Muchos de éstos toman

los mismos cursos diseñados para angloparlantes, lo cual tiene consecuencias negativas en el aula: los no hispano parlantes generalmente se sienten intimidados mientras que el estudiante hispano se siente etiquetado y hasta frustrado debido a las diferencias que halla entre el español de su medio ambiente y el del texto.

Metodología

Este trabajo investigativo responde a la necesidad de buscar respuestas en los mismos estudiantes hispanos bilingües de nivel universitario y de involucrarlos en la evaluación y el diseño curricular, en la selección de materiales y en la estructuración de objetivos didácticos que se implementan en este tipo de cursos. En particular, el mismo intenta responder las siguientes preguntas:

> ¿Qué motiva a los estudiantes hispanos bilingües a tomar cursos de español especialmente diseñados para ellos? ¿Qué los motiva a estudiar otra lengua o a matricularse en cursos de español como segunda lengua?
>
> ¿Qué espera un estudiante hispano bilingüe de un curso de español para hispano parlantes en términos de currículo y objetivos?
>
> ¿Cómo pueden estos cursos tomar en cuenta de forma más directa y práctica las necesidades académicas, personales y profesionales de estos estudiantes?

El estudio se llevó a cabo en dos fases. En la primera se administró un cuestionario entre los miembros de una organización de estudiantes latinoamericanos. Esto sirvió de base para identificar tres subgrupos de acuerdo con la lengua y el tipo de curso que habían tomado o pensaban tomar: 1) español para hispanohablantes bilingües, 2) español como segunda lengua u 3) otra lengua. En la segunda fase se seleccionó una muestra de los tres subgrupos (25 estudiantes de cada uno) y se realizaron entrevistas grupales e individuales con el propósi-

to de ahondar sobre el contenido del cuestionario.

Resultados

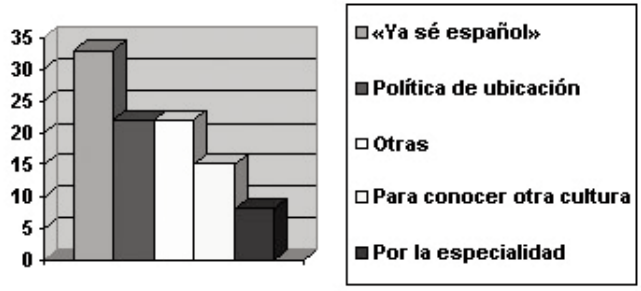
Con relación a la primera pregunta, la gran mayoría de los estudiantes encuestados, 46%, expresó desinterés en estudiar español a nivel universitario e indicó que había estudiado o pensaba estudiar otra lengua para cumplir con este requisito. Las lenguas más populares fueron italiano con un 36%, francés con un 29% y latín con un 10%.

Las razones principales para esto se resumen en la figura 1. Como vemos, un 33% de estos estudiantes piensa que es más ventajoso y práctico estudiar otra lengua porque considera que ya sabe español. Para éstos tiene más sentido adquirir un tercer código lingüístico que perfeccionar o ampliar su dominio del español, como se ilustra en la cita (1):

> 1. *Ya yo puedo hablar español bien, ¿pues para qué coger más clases? Yo me metí en francés porque mis papás siempre querían que yo aprendiera francés, y hasta les estoy enseñado un poquito.*

Es importante resaltar que para estos estudiantes saber español es poder hablar la lengua; ninguno hizo alusión a ninguna otra destreza.

Figura 1: *Razones de los estudiantes hispanoparlantes bilingües para no estudiar español y escoger otra lengua*

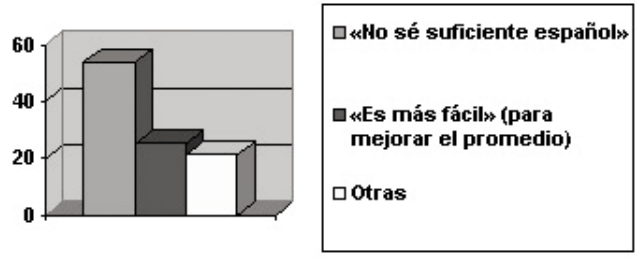


La segunda razón más popular fue los problemas relacionados con la política de ubicación de la universidad y con el examen de ubicación como tal. El 22% de estos estudiantes indicó que prefirió estudiar otra lengua para no tener que tomar el examen o porque no estaban de acuerdo con el resultado del mismo. Como refleja el comentario en (2), en este grupo se encuentra un número alto de estudiantes que no confían lo suficiente en sus destrezas en español:

> 2. *yo cogí ese examen y se supone que me iba a "natives", ¡pero yo no puedo! Y me salí.*

Esto resulta un tanto irónico porque, por un lado, la administración intenta implementar un sistema de ubicación que refleje cierta homogeneidad; pero, por otro lado, muchos alumnos lo ven como una medida punitiva. Finalmente, las otras razones tienen que ver con factores culturales, profesionales y de naturaleza variada, como el horario, la metodología de cada programa y curiosidad.

Figura 2: *Razones de los estudiantes hispano parlantes bilingües para matricularse en cursos de español para angloparlantes*



A pesar de que la universidad tiene una política de ubicación mediante la cual se le impide a todo estudiante que haya tenido contacto directo y constante con el español matricularse en cursos para angloparlantes, el 24% de los estudiantes tomó o pensaba tomar estos cur-

sos. Las motivaciones de los estudiantes hispano parlantes bilingües para hacer esto se resumen en la figura 2. De acuerdo con ésta, la razón más mencionada fue la noción de no saber suficiente español como para tomar otro tipo de curso, como vemos en (3):

> 3. *I can speak Spanish, but I know I make mistakes and I don't know how to fix them. Like . . . I don't know why I say certain things and I cannot explain.*

Para este alumno, cometer errores que tal vez no lo son y no tener un conocimiento metalingüístico del español es igual a no saber la lengua. Por otro lado, es importante destacar que, según la mayoría de los que estudian otra lengua siente que ya sabe suficiente español porque puede hablarlo, los que deciden estudiar español para angloparlantes sienten que no saben suficiente español porque no tienen un conocimiento gramatical que puedan aplicar directamente a la escritura y a la lectura. Considérese la cita en (4):

> 4. *Mi español es bueno, pero de leer y escribir . . . I don't know. Yo no estudio español hace tiempo y tengo que saber leer y escribir. Por eso yo estudié . . . you know, Spanish I, the basic Spanish.*

En esencia, estamos hablando del mismo tipo de estudiante, pero la destreza a la que le da más importancia determina si su elección toma un rumbo u otro.

La percepción de que estudiar español es más fácil o que le permite al estudiante hispano bilingüe mejorar su promedio fue la segunda razón más mencionada con un 25%:

> 5. *no es que uno no quiere trabajar en la clase porque siempre hay "homework", pero es más rápido y como uno sabe . . .*

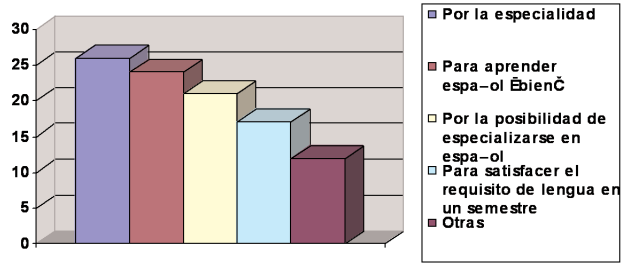
> 6. *we shouldn't have to take a foreign language because we already speak Spanish, so why not just take an easy class and get an A. My major is not Spanish, so I don't have to know all that stuff.*

Finalmente, las demás razones que dieron los informantes se agruparon bajo la categoría de "otras" (21%). Cabe mencionar que algunas de estas razones fueron el horario y la cantidad de secciones disponibles. Otros no pudieron proveer una justificación concreta, lo que indica una falta de conocimiento total de las alternativas disponibles.

Sólo el 17% de los estudiantes encuestados indicó que había tomado o que pensaba tomar español para hispano parlantes. La figura 3 incluye las respuestas que éstos dieron. Como vemos, el 26% de estos alumnos se matricularon en este tipo de curso por razones académicas y profesionales, como señala la cita de un estudiante de administración de empresas en (7) y la de una estudiante de pedagogía en (8):

> 7. *. . . si yo puedo comunicarme bien en español voy a conseguir un trabajo bueno. De seguro. Porque "globalization" está de moda.*
>
> 8. *los maestros que pueden enseñar español consiguen trabajo bien rápido, y en escuelas que son mejores.*

Figura 3: *Para aprender español bien; por la posibilidad de especializarse en español*



Al preguntarles a los estudiantes que no habían tomado o que no pensaba tomar el curso de español para hispano parlantes bilingües sobre el porqué de su deci-

sión, las respuestas no se hicieron esperar y se resumen en la figura 4. La razón principal fue la desconfianza que tiene el estudiantado en sus destrezas orales, de escritura y de lectura en español (29%). Estos estudiantes ven como requisito el tener un control casi perfecto del idioma para poder entonces matricularse en este tipo de curso, como indicó el estudiante que se cita en (9):

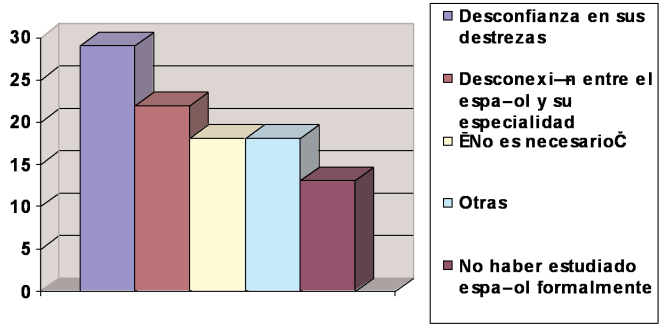
> 9. *Some of my friends told me that you have to know the grammar to take that class. That is hard! I don't know enough Spanish to take that class. That's why I'm taking another language.*

Muchos de estos alumnos no ven una relación directa entre el español y su campo de estudio (22%) o simplemente piensan que no es necesario estudiar español (18%):

> 10. *. . . yo creo que el colegio es para aprender a hablar de lo que uno estudia; yo, la biología. Eso es lo que yo necesito.*

> 11. *We don't have to. That's why we can take the easy classes.*

Figura 4: *Desconexión entre el español y su especialidad; no es necesario; otras; no haber estudiado español formalmente*



Por otro lado, otros señalan que prefieren matricularse en otros cursos porque nunca han estudiado español

formalmente (13%), lo que confirma la idea de estos estudiantes de que, para tener éxito en estos cursos, hay que tener un buen dominio de la lengua. Finalmente, el 18% de los informantes aludió a otros motivos, como que ya saben español o que es mejor tomar otros cursos que son más fáciles.

Es importante mencionar que el 13% de los estudiantes encuestados no cayó en ninguno de estos tres grupos. Algunos de éstos son estudiantes que tomaron exámenes como el de NYU o el CLEP y no tienen que tomar ningún otro curso o pudieron satisfacer el requisito de lengua extranjera con un curso de cultura o de literatura. Los demás son estudiantes de traslado que tomaron sus cursos de lengua en otra institución que no ofrecía cursos para hispanos bilingües.

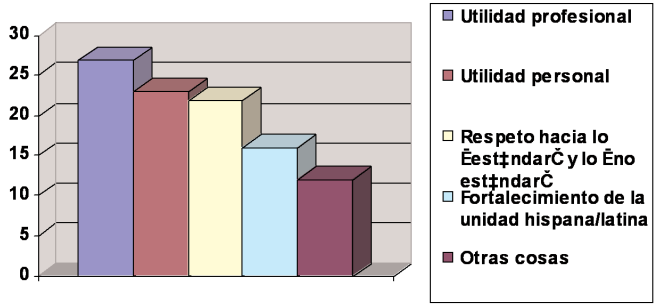
Con respecto a la pregunta sobre el contenido curricular que el estudiantado hispano bilingüe espera encontrar en estos cursos, los informantes proveyeron múltiples respuestas que se pueden agrupar en las categorías que se presentan en la figura 5. Como se puede apreciar, lo que los estudiantes más esperan es que el curso les provea algo que puedan aplicar a su profesión (27%). No se trata solamente de aprender a comunicarse mejor, sino de poder aprender vocabulario técnico y destrezas discursivas particulares de cierto campo. Consideremos el comentario que se presentan en (12):

> 12. *It would be good if I could learn things I can use when I become a lawyer, because right now I don't think I can represent someone that only speaks Spanish and explain all the technical things. And how do you tell them about the whole legal process?*

Y como señala un estudiante de sicología en (13):

> 13. *. . . sería bueno ayudar a los latinos de aquí, pero tengo que practicar cómo trabajar con un paciente que no habla en inglés. No sé, no me siento cómodo ahora mismo.*

Figura 5: *Respeto hacia lo estándar y lo no estándar*



Además de utilidad profesional, los estudiantes buscan utilidad personal, es decir, aprender a comunicarse mejor con parientes y miembros de su comunidad (23%). En (14) se describe el típico caso del inmigrante de segunda generación en los Estados Unidos:

> 14. *I speak mostly in English with my parents. They answer in Spanish, but I speak to them in English. But when we go to the Dominican Republic, I have a hard time sometimes.*

Es importante mencionar que este estudiante indicó que la necesidad se debe al hecho de que en el ámbito del hogar las interacciones con sus padres y otros allegados tienden a ser sobre los mismos temas, por lo que enfatizó que los temas que se discutan en el salón de clase deben ser diferentes, variados y hasta desafiantes.

Otro aspecto que los estudiantes hispano parlantes bilingües resaltaron fue el que se le diera igual importancia a las variantes "estándar" y "no estándar" (22%). Este tema ha sido y sigue siendo de interés particular. Merino, Trueba y Samaniego (1993) señalan que éste es un elemento agravante para la situación de bilingüismo y la compleja situación sociolingüística de las comunidades hispano parlantes de los Estados Unidos, tal vez porque, como indica Hidalgo (1993), el pluralismo ocasiona que muchos hablantes de español en los Estados Unidos pierdan confianza en su competencia lingüística y fluidez en su lengua materna. Sin embargo, para los estudiantes es importante que se fomente esa pluralidad y, como siguieren Cabal y Lacorte (2005), que el instruc-

tor la utilice como una herramienta pedagógica relevante a todos los alumnos. Ésta familiarizaría al estudiantado con una norma lingüística pan-hispánica neutra y hasta casi literaria sin tener que relegar a un plano inferior las variantes que se alejen en mayor o menor grado de esa norma. Considérense los comentarios en (15) y (16):

> 15. *[debe enseñarse] un español que no favorece una forma de hablar, que no es de ningún país en especial y que tiene todo lo común.*
>
> 16. *Here there is people from many different countries, and we can understand each other. So why do we have to keep asking where is the real or better Spanish from? You see, I want to take this class so someone can finally explain to me why I'm right. 'Cause I'm right.*

Los estudiantes también piensan que estos cursos pueden cumplir una función socio-política (16%). Para éstos, el currículo debe incluir actividades y discusiones que tengan como objetivo el crear una visión positiva del ser hispano y el fortalecer la unidad de la comunidad hispana en los Estados Unidos ya que, según una estudiante:

> 17. *hay clases de historia y de antropología que podemos coger y aprendemos de qué es ser latino en este país, pero todo es como teoría y es mejor hablar de esas cosas en español.*

Finalmente, la categoría de "otras cosas" (12%) incluye el tema de las destrezas lingüísticas y es importante destacar que para los estudiantes un curso de español para hispano parlantes bilingües debe prestarle más atención a la expresión y comprensión oral, luego a la escritura y finalmente a la lectura. Según la mayoría de los entrevistados, más estudiantes se interesarían en el curso si en éste se desarrollaran estrategias para lidiar con rompimientos en la comunicación y con falta de comprensión, y para expresar ideas más abstractas y menos cotidianas.

Para intentar responder a la tercera y última pregunta es necesario aceptar que la aparente apatía que los estudiantes les tienen a los cursos de español para hispanos bilingües se debe a factores de naturaleza diferente. En primer lugar, y como confirmaron aquellos alumnos que tomaron o pensaban tomar español para angloparlantes u otra lengua, existe un serio problema de falta de información y de ideas incorrectas en cuanto al propósito de estos cursos y del dominio del español que se necesita para cumplir exitosamente con sus objetivos. Como dijimos, muchos de estos estudiantes pensaban que para matricularse en uno de estos cursos era casi necesario tener las destrezas lingüísticas de un hispano parlante monolingüe, mientras que otros pensaban que por hablar el idioma estos cursos no les podían ofrecer nada nuevo. En segundo lugar, es imperativo, por un lado, repensar la necesidad de definir el "estándar" y de adquirir variantes prestigiosas de la lengua, tal como lo ha descrito Valdés (1997), y por otro, determinar si la solución es tomar como base el español estadounidense, como propone Lynch (2003). En tercer lugar, es necesario explotar la enseñanza del español como vehículo para mantener una conexión emotiva y comunicativa no solamente con la familia, sino también con la comunidad, lo que, a su vez, podría tener repercusiones en el plano afectivo y social al contribuir con el desarrollo de una identidad hispana, convirtiendo así el aula en un instrumento unificador. Finalmente, hay que explorar la posibilidad de que estos cursos les provean a los alumnos herramientas que puedan usar en sus respectivas carreras.

Conclusión

En este trabajo se ha intentado arrojar un poco de luz a la contradictoria y conflictiva relación existente entre las preferencias de los estudiantes bilingües de nivel universitario y el surgimiento y desarrollo de programas de español para éstos. Como se ha demostrado, ambos elementos de la ecuación parecen ir por caminos que

muchas veces se entrecruzan, pero que muchas otras veces se alejan drásticamente el uno del otro. Para lograr el éxito que tantos académicos anhelan y para contribuir de una manera responsable y eficaz al mantenimiento del español en los Estados Unidos, es de vital importancia que el estudiantado sea partícipe del diseño curricular y programático de estos cursos y, sobre todo, que se tome en cuenta el papel del español en sus expectativas académicas, profesionales y personales.

Bibliografía

Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bills, G. D. 1997. "Language shift, linguistic variation, and teaching Spanish to Native speakers in the United States." En Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La enseñanza del español a hispanohablantes: praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin. 263-82.

Cabal, E. y M. Lacorte. 2005. "Español como lengua extranjera y estudiantes de herencia: Cuestiones socioculturales, pedagógicas y afectivas." En Ortiz López, L. y M. Lacorte, eds., *Contactos y contextos lingüísticos: El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas.* Vervuert: Iberoamericana. 347-55.

Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds. (1997). *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin.

Collins, M. 1994. "Spanish for Native Speakers." *The Chronicle of Higher Education*. 2 de febrero. A15-6.

D'Ambruoso, L. 1993. "Spanish for Spanish Speakers: A curriculum." En Merino, B.J., H. T. Trueba y F. A. Samaniego, eds., *Language and Culture in Learning: Teaching Spanish to Native Speakers of Spanish.* Londres: Falmer. 203-207.

Danesi, M. 1991. "Revisiting the research findings on heritage language learning: Three interpretive frameworks." *The Canadian Modern Language Review,* 47, 650-59.

Fauerverger, G. 1991. "University students' perceptions of heritage language learning and ethnic identity maintenance." *The Canadian Modern Language Review,* 47, 660-77.

Giacone, M. C. 2000. "Standards and the teaching of heritage languages." En Webb, J. B. y B. L. Miller, eds., *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. Nueva York: ACTFL Series 2000. 99-110.

Hidalgo, M. 1993. "The teaching of Spanish to Bilingual Spanish-Speakers: A 'problem' of inequality." En Merino, B. J., H. T. Trueba y F. A. Samaniego, eds., *Language and Culture in Learning: Teaching Spanish to Native Speakers of Spanish*. Londres: Falmer. 82-93.

——-. 1997. "Criterios normativos e ideología lingüística: aceptación y rechazo del español de los Estados Unidos." En Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston:

Houghton Mifflin. 109-20.
Ingold, C. W., Rivers, W. y Ashby, E. 2002. "Report on the NFLC/AATSP survey of Spanish language programs for native speakers." *Hispania,* 85, 324-29.
Lamboy, E. M. 2005. "La teoría sociocultural y la enseñanza de aspectos sociolingüísticos del español a hispanos bilingües." En Ortiz López, L. y M. Lacorte, eds., *Contactos y contextos lingüísticos: El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas.* Vervuert: Iberoamericana. 335-46.
Lynch, A. 2003. "Toward a Theory of Heritage Language Acquisition: Spanish in the United States." En Roca, A. y M. C. Colombi (eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States.* Washington, DC: Georgetown University Press. 25-50.
Roca, A. 1997. "La realidad en el aula: logros y expectativas en la enseñanza del español para estudiantes bilingües." En M. C. Colombi y F. X. Alarcón, eds., *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría.* Boston: Houghton Mifflin. 55-64.
Roca, A. 2003. "Toward societal bilingualism: The complementary need for foreign and heritage language policies." *The Modern Lanuguage Journal,* 87, 588-89.
Roca, A. y M. C. Colombi, eds. 2003. *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
Romero, M. 2000. "Instructional practice in heritage language classrooms." En Webb, J. B. y B. L. Miller, eds., *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. Nueva York: ACTFL Series 2000. 135-58.
Sylvan, C. E. 2000. "Teachers' belief systems in exemplary heritage language classes." En Webb, J. B. y B. L. Miller, eds., *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. Nueva York: ACTFL Series. 159-68.
Valdés, G. 1995. "The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges." *The Modern Language Journal,* 79, 299-328.
Valdés, G. 1997. "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions." En Colombi, M. C. y F. X. Alarcón, eds., *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría.* Boston: Houghton Mifflin. 8-44.