



ISSN 2373-874X (online)

04802/2019SP¹

Mantenimiento del bilingüismo en estudiantes latinos/as² de las escuelas de Nueva York. El proyecto de CUNY-NYSIEB

Kate Seltzer y Ofelia García

1

Tema: Mantenimiento del bilingüismo de los estudiantes latinos en las escuelas de Nueva York. El proyecto de CUNY-NYSIEB

Resumen: En este informe se describe el trabajo de CUNY-NYSIEB, City University of New York – New York State Initiative on Emergent Bilinguals. Se trata de un proyecto de investigación y de desarrollo profesional cuyo objetivo es mejorar las experiencias educativas de aquellos estudiantes a los que nos referimos como “*bilingües emergentes*”, en su mayoría estudiantes latinos, en las escuelas del estado de Nueva York. En primer lugar, se ofrece una visión de conjunto de las experiencias de los latinos bilingües emergentes, en los Estados Unidos en general y en Nueva York en particular. Pasamos luego a presentar el proyecto CUNY-NYSIEB, esbozando sus fundamentos teóricos, enfoque y trabajo desarrollado en las escuelas. A continuación describimos el trabajo llevado a cabo en las escuelas mediante tres situaciones de aula que demuestran el compromiso de CUNY-NYSIEB con el bilingüismo de los estudiantes a través del *translanguaging*.

Palabras clave: indígena, educación bilingüe, bilingüismo, bilingües emergentes, inglés como segunda lengua, educación lingüística para latinos, *translanguaging*, Nueva York, español, bilingüismo español.

¹ Traducción al español ofrecida por el Observatorio, del original inglés remitido por las autoras (véase el informe 048-02/2019EN).

² Con el fin de reflejar el uso del término “Latinx”, sin carga de género, que emplean las autoras en el texto original, esta traducción ha optado por el desdoble de género gramatical en el título y epígrafes; en el texto se adopta el masculino plural genérico que se entiende como referido indistintamente a hombres o mujeres.

Introducción

En las aulas del estado de Nueva York, como en la mayoría de las aulas de los Estados Unidos y del mundo, los maestros y profesores se enfrentan a la tarea de educar a estudiantes procedentes de diferentes contextos lingüísticos. Y, aunque el estado de Nueva York y, en particular, la ciudad de Nueva York, han sido un tradicional refugio para inmigrantes y personas de diferentes nacionalidades, en las escuelas se continúa bregando por educar a los niños de una manera que fomente y desarrolle su bilingüismo. Para los estudiantes latinos, que suponen el 26,5 % de la población estudiantil del estado de Nueva York en el rango K-12 y el 40 % de la población estudiantil en la ciudad de Nueva York en ese mismo rango (<https://data.nysed.gov>), las experiencias educativas se han caracterizado por la contradicción. En particular, en la ciudad de Nueva York, las realidades multiculturales y multilingüísticas presentan un severo contraste con las experiencias educativas sustractivas de la juventud bilingüe emergente y, en especial, con las de los latinos bilingües emergentes (García 2011). En paralelo a la historia de activismo político y educacional de la comunidad latina en favor de sus niños, está la persistente segregación en Nueva York, donde muchos estudiantes latinos aprenden en condiciones escolares de escasos recursos y en clases que silencian sus voces y experiencias bilingües (García & Kleifgen 2018).

2

El proyecto CUNY-NYSIEB (City University of New York – New York State Initiative on Emergent Bilinguals)³, se posiciona junto a esta sólida historia de activismo en favor de la educación bilingüe y de la equidad educativa en la comunidad latina. Asimismo, este proyecto busca contrarrestar la educación sustractiva que experimentan muchos estudiantes latinos bilingües en todo el estado. Este informe detalla dicho esfuerzo centrándose, principalmente, en los principios teóricos del proyecto, así como en el trabajo con estudiantes latinos y sus maestros en las escuelas públicas del estado de Nueva York. En primer lugar, damos una visión de conjunto de las experiencias de los latinos bilingües emergentes, en los Estados Unidos en general y en Nueva York en particular. Después, esbozamos los fundamentos teóricos de CUNY-NYSIEB, su visión y el trabajo en las escuelas. A continuación, describimos este trabajo en las escuelas por medio de tres situaciones de aula que demuestran el compromiso de CUNY-NYSIEB con el bilingüismo de los estudiantes latinos a través del *translanguaging*⁴. En particular, aprovechando los recursos lingüísticos de los estudiantes y otros recursos semióticos del español, para acceder a contenidos y textos e involucrarse en actividades que utilizan y extienden su consciencia

³ [Iniciativa conjunta para bilingües emergentes de la City University of New York y el Estado de Nueva York.]

En 2017-2018, el proyecto CUNY-NYSIEB Project está dirigido por Kate Seltzer. Ricardo Otheguy es el *Principal Investigator* y Ofelia García y Kate Menken son *Co-Principal Investigators*. María Teresa (Maite) Sánchez es *Project Advisor*. Los investigadores y asistentes de investigación involucrados en el proyecto en el pasado y en la actualidad incluyen a los siguientes colaboradores: Gladys Aponte, Laura Ascenzi-Moreno, Katherine Carpenter, Brian Collins, Ivana Espinet, Cecilia Espinosa, Luz Herrera, Meral Kaya, Erin Kearney, Tatyana Kleyn, Dina López, Kate Mahoney, Zoila Morrell, María Cioè Peña, Vanessa Pérez, Luis Guzmán Valerio, Sara Vogel y Heather Woodley.

⁴ Véase el apartado “Los fundamentos teóricos del proyecto CUNY-NYSIEB: El Translanguaging”, págs. 14-17 de este informe, para la definición y explicación de este término.

metalingüística y desarrollan el orgullo por sus prácticas e identidades bilingües y biculturales. Estas situaciones de aula demuestran que el *translanguaging* es esencial en la educación de los estudiantes latinos, sin importar el programa educativo. Dado que la mayoría de los estudiantes latinos son hoy día educados mono-lingüísticamente en inglés, mostramos cómo el *translanguaging* puede ayudar a mantener su discurso en lengua española y romper con el contexto exclusivo del inglés, dando lugar al uso del español por parte de los estudiantes. El *translanguaging* es también la herramienta que ayuda a entender a los estudiantes latinos, en aulas de educación bilingüe, la relación entre los dos idiomas de enseñanza—el inglés y el español—para que puedan mantener prácticas bilingües y desarrollar una subjetividad latina bilingüe.

4

Estudiantes latinos/as en los Estados Unidos

Es un momento difícil para los estudiantes latinos en los Estados Unidos, un momento en el que escuchan que no son bienvenidos, que son extranjeros, criminales, hablantes únicamente de español. Y, sin embargo, la mayoría de los estudiantes latinos han nacido en los EE. UU., consideran que los EE. UU. es su país, son ciudadanos y son bilingües. Más que nunca, los estudiantes latinos en los EE. UU. aprenden en las sombras, escondiendo su potencial bilingüe y sus verdaderas identidades. Muchos jóvenes latinos esconden el hecho de que hablan español para intentar “integrarse”. Otros resisten y reivindican su derecho a ser diferentes, pero sus habilidades bilingües quedan escondidas tras los

muros que muchas veces las propias escuelas levantan, ya que solo reconocen versiones estandarizadas del inglés.

En 2015, la población latina de los Estados Unidos era de 58 millones de personas, lo que constituye el 18 % de la población del país. De ellos, 38 millones nacieron en los Estados Unidos y solo 19 millones nacieron en otros países (Flores 2015). La población latina en los EE. UU. es, cada vez más, nacida en los EE. UU, mientras que la proporción de latinos nacidos en otros países ha ido disminuyendo con el paso de los años (Flores 2017). La población latina es joven (uno de cada cuatro estudiantes en los EE. UU. es latino), y en tres estados —California, Nuevo México y Texas— constituye la mitad de todos los estudiantes (Gándara 2017). Aunque California tiene la mayor concentración de estudiantes latinos, Texas ha vivido el mayor crecimiento en población latina (Flores 2017). La mayoría de los estudiantes latinos vive en los estados mencionados, así como en Arizona, Colorado, Florida, Illinois, Nueva Jersey y Nueva York. Aun así, el crecimiento más acelerado de estudiantes latinos se ha dado en Georgia, un estado situado en lo que se considera el sur profundo y no un estado latino tradicional (Flores 2017).

De los 51 millones de personas latinas de 5 años de edad o más en 2015, 37 millones hablaban español en casa, y solamente 14 millones hablaban exclusivamente inglés (Flores, 2017). Es decir, tres cuartas partes de las

personas que se identifican como latinas en los EE. UU. hablan español en casa. En una encuesta realizada por el Centro de Investigación Pew en 2011, más del 95% de los latinos expresaron que el español era de suma importancia para la siguiente generación (Taylor et al. 2012). De aquellos que hablaban español en casa en el 2015, 21 millones eran competentes en inglés, lo que significa que el 57% de la población latina es funcionalmente bilingüe. Es decir, más de la mitad de la población latina habla español en casa, aunque hablen muy bien inglés. Podemos decir entonces que, aunque todos los estudiantes latinos pueden ser colocados en distintos puntos del *continuum* bilingüe, la mayoría pueden considerarse bilingües experimentados, y no solo estudiantes de inglés o español.

6

Además de sus diferentes perfiles lingüísticos, los estudiantes latinos tienen distinto capital cultural y económico. Aunque la mayoría viene a los Estados Unidos a buscar mejores condiciones económicas, muchos pertenecían a la clase media de sus países de origen y vienen a escapar de la violencia o de sistemas políticos opresivos. Por ejemplo, este es el caso del flujo de venezolanos que llegó al sur de Florida durante el régimen de Chávez/Maduro. Es así también el caso de muchos mexicanos de clase media de Monterrey, que se han asentado en lugares como McAllen al sur de Texas y han establecido negocios en el área. Las comunidades latinas son, con frecuencia, socioeconómicamente mixtas, con una gran parte viviendo en la pobreza, al mismo tiempo que otra lleva vida de clase media.

El estatus socioeconómico de los estudiantes latinos determina con frecuencia su trayectoria educativa. Por ejemplo, muchos estudiantes latinos que provienen de contextos rurales y de pobreza han asistido a las escuelas de manera esporádica, donde han tenido pocos recursos educativos y maestros carentes de experiencia. Estos estudiantes muchas veces se quedan atrás en las escuelas de los EE. UU., debido a que han tenido poca práctica desempeñando tareas educativas en la lengua que hablan en sus casas. Otros, sin embargo, llegan con una sólida educación en español, y cuentan con una fuerte instrucción en esa lengua, lo que facilita que desarrollen su capacidad e instrucción en inglés.

Aunque la población latina en los Estados Unidos es sumamente diversa, el idioma español es lo que los une y es lo que utiliza la sociedad estadounidense para clasificarlos racialmente como el Otro. Aunque muchos nacieron en los EE. UU. y son plenamente bilingües, las escuelas estadounidenses borran estas particularidades y más bien se centran solo en aquellos que son clasificados como “aprendientes de lengua inglesa”. Es decir, la complejidad del bilingüismo permanece ignorada, y los procesos semióticos claramente identificados por Irvine y Gal (2000)—el borrado, la iconización y la recursividad fractal—juegan un papel importante en la forma en la que se perciben los estudiantes latinos. El español, junto con la falta de inglés, se utiliza para iconizar el ser latino, sin tener en cuenta el hecho de que la mayoría de los estudiantes latinos usa el español con el inglés. El español, más la falta del inglés, sirve entonces para iconizar al latino como extranjero, inmigrante, pobre, sin educación, moreno o negro. El

7

hecho de que la mayoría de los estudiantes latinos sean bilingües simultáneos y nacidos en los EE. UU. queda totalmente borrado, ya que la presencia social solamente se da a los bilingües secuenciales (i.e. los aprendientes de inglés). Para terminar, es la forma en la que estos hispanohablantes son percibidos, como supuestamente no hablantes de inglés, la que resulta fractal y aparece reiteradamente en relación con todos los estudiantes latinos. Por tanto, todos los estudiantes latinos, sin importar su estatus socioeconómico o su habilidad lingüística, quedan perfilados como limitados, aprendices, inmigrantes, morenos o negros y como el Otro.

Este proceso de clasificación racial y otredad, entre otros factores, ha llevado a las sorprendentes diferencias entre el rendimiento educativo de los estudiantes latinos y el de sus homólogos blancos anglohablantes, aún en materias que no están específicamente relacionadas con las lenguas. En 2015, el 26% de los estudiantes latinos era competente en matemáticas de cuarto grado, en contraste con el 51% de los estudiantes blancos y el 65% de los estudiantes asiáticos. Las diferencias eran aún más profundas en el octavo grado, con solamente un 19% de los estudiantes latinos con calificados como competentes, en comparación al 43% de los estudiantes blancos y el 61% de los estudiantes asiáticos (Gándara 2017). El índice de graduaciones de los estudiantes latinos también se queda atrás, aunque ha mejorado significativamente. En 2014, el índice de graduación entre los estudiantes latinos era del 76%, comparado con el 87% de los estudiantes blancos y el 89% de los estudiantes asiáticos (Gándara

8

2017). Aunque los estudiantes latinos también han empezado a inscribirse más en las universidades, se quedan atrás en relación a otros grupos en cuanto a la obtención de titulaciones de grados de cuatro años (Krogstad 2016).

Estudiantes latinos/as en Nueva York

En el estado de Nueva York, donde opera CUNY-NYSIEB, el 27% del cuerpo estudiantil es latino. Y en la ciudad de Nueva York el 40% de los estudiantes es latino. A diferencia de la población latina de la totalidad de los Estados Unidos, la mayoría de los estudiantes latinos en el estado de Nueva York y en la ciudad de Nueva York es de descendencia caribeña. En 2013-2014, la mayoría de los estudiantes latinos en la ciudad de Nueva York que nacieron fuera de Los Estados Unidos eran dominicanos (37 000), seguidos de mexicanos (8000) y puertorriqueños (7000) (NYC Independent Budget Office, 2015). Durante el mismo periodo de tiempo en la ciudad de Nueva York, el 15% de la población estudiantil se clasificó como “aprendientes de inglés”, y en *kindergarten* y primer grado uno de cada cinco estudiantes era “aprendiente de inglés” (NYC Independent Budget Office, 2015).

9

A pesar del hecho de que más de un cuarto de los estudiantes en el estado de Nueva York, y casi la mitad de los estudiantes en la ciudad de Nueva York, son latinos, la mayoría de ellos se educan en clases impartidas exclusivamente en inglés, donde experimentan un índice de cambio muy rápido al inglés. Incluso los

estudiantes que se clasifican como “aprendientes de inglés” son educados en su mayoría en inglés exclusivamente. En 2016-2017, el 83% de todos los estudiantes así clasificados estaban en programas de inglés como segunda lengua (conocidos como “Inglés como una nueva lengua” en el estado de Nueva York), con solo un 16% en programas bilingües (Departamento de Educación del Estado de Nueva York-NYCDOE 2016-2017). De aquellos en programas educativos bilingües, el 11% estaba en programas de educación bilingüe de transición, donde las lenguas que no son el inglés se utilizan solo temporalmente, mientras que solo el 5% estaba en programas educativos bilingües de doble lengua, en los que se fomenta el bilingüismo y la alfabetización bilingüe. Como veremos, debido a que la gran mayoría de estudiantes latinos están educados en circunstancias donde solamente se usa el inglés, el *translanguaging* puede tanto ayudar a mantener su bilingüismo, como a romper con el *ethos* monolingüe en las escuelas.

10

El proyecto CUNY-NYSIEB, iniciado por el departamento de educación del estado de Nueva York y basado en las alarmantes estadísticas descritas anteriormente en este informe, se concibió originalmente desde la idea de que los aprendientes de inglés latinos sufrían de importantes lagunas lingüísticas y académicas que debían de ser enmendadas. Sin embargo, debido a la visión de los principales investigadores y directores del proyecto, los estudiantes latinos fueron, en cambio, clasificados como *bilingües emergentes*, difuminando así las líneas entre categorías de estudiantes latinos e involucrando a todo el personal de la

escuela para transformar su pedagogía y educarlos mediante su mayor habilidad, el *translanguaging*. Antes de explicar este importante principio del proyecto, exploraremos brevemente el enfoque que nos llevó a postular el *translanguaging* como nuestro lente teórico.

La visión del proyecto CUNY-NYSIEB:

Surgimiento, Bilingüismo, Dinamismo

En 2011 comenzamos el proyecto CUNY-NYSIEB desde una perspectiva diferente de entender el bilingüismo, a los estudiantes bilingües y su educación y, especialmente, el bilingüismo inglés-español y a los estudiantes latinos bilingües. Esta perspectiva alteró muchas de las suposiciones comunes relacionadas con el bilingüismo, propuestas por académicos anteriores, quienes lo entendían desde un punto de vista monolingüe. El proyecto CUNY-NYSIEB desarrolló una visión del bilingüismo que era por naturaleza más *heteroglósica* (Bakhtin 1981). Esta estaba basada en nuestras experiencias con el bilingüismo inglés-español en las comunidades latinas, así como con nuestra participación en programas de inglés como segunda/nueva lengua. Nuestra visión incluía tres elementos: el *surgimiento*, el *bilingüismo dinámico* y el *desarrollo dinámico*.⁵

11

⁵ Para ver toda la visión de la propuesta CUNY-NYSIEB, visitar <https://www.cuny-nysieb.org/our-vision/>.

Nuestro primer compromiso fue con *el surgimiento*, con la idea de que el bilingüismo nunca se “obtiene”. Más bien, como la literatura sobre sistemas dinámicos complejos nos ha ayudado a descifrar (Larsen-Freeman & Cameron 2008), tanto el inglés como el español tienen que ser “hechos”. El concepto del surgimiento implica que, aunque el enfoque del proyecto se encontrara en aquellos que el estado de Nueva York clasificaba como “aprendientes de inglés”, era necesario considerar un panorama más extenso, donde se entiende el bilingüismo como “la norma deseada para todos los estudiantes estadounidenses y no como una cualidad excepcional de unos pocos”⁶. Al centrarnos en el surgimiento del bilingüismo —“dependiendo de la relación entre los estudiantes con otras personas y textos, así como con su ambiente educativo”— retiramos el foco de las “necesidades” de los estudiantes latinos y, en su lugar, nos centramos en las oportunidades que están al alcance de ellos, especialmente mediante el uso del español. El concepto del surgimiento está relacionado con el segundo principio de nuestra visión, el del *bilingüismo dinámico*. Nosotros sostenemos que las nuevas prácticas lingüísticas “solo surgen en relación a prácticas lingüísticas anteriores”. Bajo estas premisas presentamos el *translanguaging* entendido como el “uso de la totalidad del repertorio lingüístico del estudiante, de una manera que permita que el rico contenido que está comunicando tenga sentido”. Es decir, que para que los estudiantes latinos pudieran expresarse en inglés, el español tendría que

12

⁶ Todas las citas de este párrafo corresponden a la visión de la propuesta CUNY-NYSIEB previamente referida.

utilizarse de una manera tal que permitiera reconocer sus vidas bilingües en los Estados Unidos. Finalmente, por medio del tercer principio de nuestra visión, *el del desarrollo dinámico*, abogamos por una educación que utilice “la gama total de las prácticas lingüísticas” de los estudiantes bilingües latinos, e insistimos en que las escuelas “mantengan un contexto multilingüístico que reconozca el idioma y las prácticas culturales de los niños bilingües como parte importante del ambiente de aprendizaje dentro de la comunidad escolar”.

A pesar del énfasis puesto en los exámenes y en el desarrollo de la lengua inglesa en esta era de toma de responsabilidades, nuestra visión del surgimiento, el bilingüismo y el dinamismo nos ayudó a ver las escuelas con las que trabajamos a través del concepto al que Myles Horton se refiere como “los dos ojos”. Horton, activista de los derechos civiles y cofundador de la Highlander Folk School, escribió en *The Long Haul* que con un ojo ve dónde está la gente y con el otro “dónde me gustaría que la gente se moviera” (Horton 1997: 131). Desde un principio, CUNY-NYSIEB ha mantenido un ojo en nuestros compañeros, directores y maestros, y el otro en el lugar adonde nos gustaría que se movieran. Cuanto más trabajábamos con las escuelas, más avanzaba nuestro ojo visionario y, al mismo tiempo, las personas involucradas en las escuelas avanzaban también. En la siguiente sección describiremos la teoría del *translanguaging*, lo que nos dará nuevas lentes para nuestros dos ojos, y así poder observar el trabajo de CUNY-NYSIEB en las escuelas.

13

Los fundamentos teóricos del proyecto CUNY-NYSIEB:

El Translanguaging

Nuestras lentes teóricas han ido tomando forma gracias al trabajo de diversos educadores y sociolingüistas, que han cuestionado la existencia de idiomas establecidos (Makoni & Pennycook 2007), (Makoni & Pennycook 2007), que están comprometidos con la movilidad de un mundo globalizado (Blommaert 2010) y que han adoptado un marco crítico más post-estructuralista (García, Flores & Spotti 2017). A pesar de que el término *translanguaging* fue tomado del educador galés Cen Williams (1994) en la traducción al inglés de Colin Baker (2001), fue la perspectiva latina lo que nos permitió desarrollar una teoría del *translanguaging* que se centrara en el alcance que pueden tener tres “más allá”: más allá de los idiomas establecidos, más allá del sistema lingüístico y más allá de una simple aproximación “aditiva” a la educación bilingüe (García & Li Wei 2014; Li Wei 2011, 2018; Otheguy, García & Reid 2015; Otheguy, García & Reid 2018), para así trabajar con todo su sistema semiótico dinámico. Ya que en este informe nos centramos en lo que CUNY-NYSIEB ha significado para los estudiantes latinos, es importante explorar estos “más allá”—principio teórico del *translanguaging*— a través del trabajo de varios académicos latinoamericanos Fernando Ortiz, Humberto Maturana y Francisco Varela y Walter Mignolo.

14

El etnólogo cubano Fernando Ortiz publicó en 1940 *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (1940/1978), donde desarrolla su teoría de la

transculturación. A diferencia del concepto norteamericano de aculturación, la transculturación se refiere al proceso por medio del cual surge un nuevo fenómeno cultural que es original e independiente de aquellos de entre los que emerge. La transculturación nos ofrece la idea de que cuando las lenguas que previamente han actuado en espacios geográficos diferentes se unen, forman un nuevo todo. Por tanto, cuando la transculturación se aplica a la lengua es cuando obtenemos el *translanguaging*, el ir más allá de los idiomas establecidos. Para apoyar el uso del español por parte de la población latina, fue necesario desarrollar una visión flexible de este uso, así como del desempeño lingüístico de los estudiantes latinos. El *translanguaging* nos permitió ir más allá del uso corriente del español y el inglés, reafirmando el particular uso bilingüe de la lengua que realizan los estudiantes latinos.

15

En 1973 los biólogos chilenos Maturana y Varela postularon su teoría de la *autopoiesis*, argumentando que no se puede separar la historia de nuestras acciones biológicas y sociales de la manera en la que percibimos el mundo. Lo que conocemos, explican, se crea a través de la acción y de la práctica, y no simplemente adquiriendo las características relevantes de un mundo predeterminado que pueda ser descompuesto en fragmentos significantes. Esto nos brindó la idea de que lo importante en el desarrollo bilingüe es el *languaging*, la acción y práctica del idioma que va *más allá de la lengua como sistema estático de estructuras*. Para que los estudiantes latinos perciban que la educación incluye sus necesidades, debe incluirse la historia social de sus

acciones, que se representa a través de su *translanguaging*. El *translanguaging* va más allá del español y del inglés como simples características lingüísticas que puedan aislarse de la interacción misma en un contexto bilingüe.

Para finalizar, el semiótico argentino Walter Mignolo (2000) nos ayudó a comprender cómo el *languaging* puede ser opresivo o liberador dependiendo de la posición de los hablantes y de la intervención de sus propios actos. Al recordarnos que todo *languaging* está inmerso dentro de los sistemas de poder, Mignolo señala el *translanguaging* como acto político (Flores 2014). Es decir, Mignolo (2000: 231) nos recuerda que el *translanguaging* tiene que ver no solamente con la fluidez lingüística dentro de las interacciones, sino también con su potencial para compensar “la asimetría de los idiomas y denunciar el colonialismo del poder y el conocimiento” (p. 231).

16

En resumen, el *translanguaging* da prioridad no a los “idiomas establecidos” de los estudiantes latinos, sino a la *unidad de su sistema lingüístico*. La lengua, entonces, se entiende como que los estudiantes latinos pueden “hacer lengua” con sus propios sistemas lingüísticos unitarios, y no simplemente acogiéndose a las convenciones sociales externas del español y del inglés. En el *translanguaging*, la cognición lingüística de los bilingües forma una unidad; esto es, hay solo un lexicón, una fonología, una morfosintaxis. Los bilingües eligen, entonces, a partir de este único agregado de rasgos característicos. Esta elección

se basa en las necesidades comunicativas y en las convenciones sociales. Otheguy, García y Reid (2015:281) definen el *translanguaging* como “la utilización por parte del hablante de todo su repertorio lingüístico sin tener que tener en cuenta la cuidadosa observación de los límites definidos social y políticamente de los idiomas establecidos”.

El trabajo del proyecto CUNY-NYSIEB

Durante los primeros cuatro años, el proyecto se asoció con 67 escuelas organizadas en cuatro grupos y, aunque el objetivo del proyecto cambió en 2015, continúa trabajando con escuelas en todo el estado de Nueva York, la mayoría de ellas ubicadas en la ciudad de Nueva York. Trabajando en equipo, se asignaron a los profesores universitarios de la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY) y a los estudiantes graduados del programa del Centro de Postgrado para la Educación Urbana de CUNY escuelas afiliadas a CUNY-NYSIEB, donde determinaron las necesidades de las escuelas y ayudaron a establecer el objetivo del trabajo y las metas de cada escuela. El desarrollo del proyecto tuvo lugar tanto en el campus del centro de posgrado de CUNY como en las escuelas participantes. Durante el primer año de afiliación con el proyecto, los directores y otros líderes escolares asistieron a seminarios de CUNY-NYSIEB en el Centro de Posgrado. A lo largo de estos seminarios, se presentaron los fundamentos inalterables del proyecto a estos líderes escolares, y, así, ellos desarrollaron su propio conocimiento de los principios teóricos del proyecto y, particularmente, del

17

translanguaging. En estos seminarios, a los líderes escolares se les dieron también el espacio y el tiempo necesarios para que aplicaran las nuevas ideas a sus propios contextos y trabajaran con miembros del equipo CUNY-NYSIEB para establecer sus propias metas.

El énfasis en la enseñanza en clase es de suma importancia para el trabajo de CUNY-NYSIEB en las escuelas. El equipo lleva a cabo sesiones de desarrollo profesional con maestros y administradores que se centran en como adoptar el *translanguaging* en la enseñanza para ayudar a los bilingües emergentes a tener acceso a contenidos y textos complejos, a desarrollar sus prácticas lingüísticas con fines académicos, a crear espacio para sus maneras bilingües específicas de aprender y a apoyar sus identidades bilingües y trabajar por una justicia social (García, Johnson, & Seltzer 2017). Además, el equipo apoya a los maestros que llevan a la práctica este aprendizaje profesional. Miembros del equipo CUNY-NYSIEB ayudan a planear e incluso enseñan la práctica del *translanguaging* junto a los maestros que están introduciendo las estrategias del *translanguaging*, y también observan y realizan comentarios a estos maestros durante las primeras etapas de este cambio en sus prácticas para el beneficio de los bilingües emergentes.

Para apoyar a los maestros mientras adoptan el *translanguaging* y utilizan el bilingüismo de los estudiantes como recurso, el proyecto CUNY-NYSIEB ha creado publicaciones y recursos a los que se puede acceder de manera gratuita a través

de nuestro sitio electrónico www.cuny-nysieb.org. Dichas publicaciones y recursos, en particular la guía *Translanguaging Guide* (Celic & Seltzer 2012, que ha sido traducida al español), presentan a los maestros la teoría del *translanguaging* y ejemplos tangibles para llevarla a la práctica en la clase. Los recursos de CUNY-NYSIEB no solo han sido útiles para los educadores que trabajan con el proyecto, sino que también han sido consultados por educadores y académicos nacionales e internacionales que buscan apoyar a los estudiantes bilingües emergentes.

Para resaltar el trabajo de CUNY-NYSIEB en las escuelas, presentamos ahora tres situaciones de aula que muestran el progreso de los maestros y el aprendizaje de los estudiantes. Particularmente, nos centramos en cómo tres maestros distintos ajustaron su pedagogía para que sus estudiantes latinos pudieran emplear sus recursos en español como base para acceder a contenido y textos en inglés, desarrollar su consciencia metalingüística, y cultivar con orgullo sus identidades latinas bilingües y biculturales. Estos ejemplos muestran cómo el *translanguaging* introdujo el bilingüismo español en la instrucción exclusivamente monolingüe en inglés y transformó los espacios que se habían construido de manera separada para el inglés y el español en clases de lengua bilingüe dual.

19

CUNY-NYSIEB, estudiantes latinos/as y el español

El empleo de recursos en español como base para acceder a contenido

y textos en inglés

En la primera situación de aula nos adentramos en la clase de Hulda Yau, de educación bilingüe de transición de segundo grado, ubicada en un suburbio del oeste del estado de Nueva York. El pequeño grupo de estudiantes latinos bilingües emergentes en la clase de Hulda—a quienes llama “grupito”—está aprendiendo mitología griega. La dificultad a la que se enfrenta el grupito—y muchos estudiantes latinos de Hulda—es que los textos, las preguntas y las actividades de la unidad sobre mitología están solamente en inglés, y la comprensión y capacidad de trabajar en inglés de los miembros del grupito varía enormemente. Por esta razón, Hulda utiliza los recursos en español de sus estudiantes para hacer que el contenido y los textos en inglés sean más comprensibles.

20

Aunque la meta del programa de educación bilingüe de transición en el que enseña Hulda es la competencia en inglés, sabe que el español es uno de los recursos más valiosos de los estudiantes. Por ello, junto con Tatyana Kleyn, un miembro del equipo CUNY-NYSIEB, Hulda ajustó y modificó la unidad sobre mitología griega para su grupito; en particular el acercamiento a la lectura en voz alta de textos en inglés. Aunque el texto mitológico está solo en inglés, la lectura que hace Hulda no es exclusivamente en ese idioma. Mientras ella lee, hace

pausas para traducir o explicar la historia en español. Estos momentos, en los que Hulda utiliza el *translanguaging*, proporcionan un resumen en la lengua materna de los estudiantes del texto en inglés y ayudan a aclarar las nuevas expresiones difíciles. Por ejemplo, cuando Hulda lee esta línea del texto “It’s Hercules!!!’ a boy shouted. His father stopped in the middle of plowing⁷...” se detiene y dice lo siguiente al grupito:

«Estaba arando, *that is, when you turn the dirt so it gets ready to put the seeds there*⁸. (*Demonstrates using her hands*) Ok?» (Kleyn 2016: 110).

Al acudir al español durante la lectura en inglés en voz alta, Hulda no solamente ayuda a los estudiantes a entender la nueva palabra en inglés (*plowing*, “arar”), sino que también invoca su conocimiento previo. Al igual que muchos de sus estudiantes, Hulda es de ascendencia puertorriqueña. Como sabe que sus estudiantes “*come from the Caribbean [where] many people have a finca (farm)*” (Kleyn 2016: 110)⁹, la elección de traducir esa palabra en particular también ayuda a sus estudiantes a establecer conexiones entre el texto y sus propias experiencias en las áreas rurales de Puerto Rico.

21

Además, cuando Hulda lee en voz alta, pide a sus estudiantes que se sirvan de sus propios recursos en español para buscar activamente el sentido del texto en inglés. Por ejemplo, Hulda hace una pausa en su lectura para pedir a los

⁷ ¡Es Hércules! gritó un niño. Su padre, que estaba arando, se detuvo.

⁸ Estaba arando, es decir, cuando mueves la tierra para prepararla para plantar semillas.

⁹ Vienen del Caribe, donde muchas personas tienen una finca.

estudiantes que hagan un resumen en español de lo que escucharon en inglés, o les pide que “se den la vuelta y hablen” en español con un compañero para que hagan conexiones y se identifiquen con la historia. Y lo que es más importante, Hulda también entabla con sus estudiantes una discusión sobre el texto de forma bilingüe. A pesar de que la historia está en inglés, hace preguntas y acepta respuestas tanto en inglés como en español. Cuando pidió a los estudiantes que le dijeran lo que sabían sobre la historia hasta ese momento, dos estudiantes dijeron:

Sonia: Porque era fuerte [*Because he was strong*].

Pricilla: Porque él, cuando él se pusía, *when he was getting angry* [cuando él se estaba enojando], él se, *he* [él] uhm, *he* [él] uhm, *he pushed the* [él empujó las], uhm, *the houses* [las casas] (Kleyn 2016: 109).

22

El interés de Hulda reside en asegurarse de que todos los estudiantes entiendan el texto escrito y desarrollen sus destrezas de lecto-escritura. Pero como en todas las aulas bilingües, sus estudiantes están en diferentes puntos del continuum bilingüe. Para Sonia, que acaba de llegar de Puerto Rico, el uso del *translanguaging* de Hulda le ayuda a tener una voz que no hubiera tenido de haberse insistido en el uso del inglés, el idioma del texto. En el caso de Pricilla, que nació en los Estados Unidos, pero creció en una casa hispanohablante, su respuesta demuestra que utiliza todos sus recursos lingüísticos simultáneamente. Se incentiva, entonces, el uso del *translanguaging* de Pricilla, a la vez que se le dan oportunidades de emplear el español sin que se juzgue a

este, desde el inglés, como “interferencia”. “Pusía” no se ve como una conjugación equivocada, sino como un uso bilingüe creativo que podría resultar, a través de la acumulación de experiencia, en la forma más aceptada (“ponía”). Al apoyar el bilingüismo dinámico de Pricilla, con el tiempo, tendrá más oportunidades para usar el español, ampliando así su repertorio. El propio uso del *translanguaging* de Hulda y su invitación explícita a los estudiantes a que hagan lo mismo, ofrece oportunidades para “hacer” el lenguaje, ampliando su repertorio lingüístico y manteniendo sus diversas prácticas en español.

Compartir idiomas y conciencia metalingüística

La clase de quinto grado de Andy Brown está formada por todos los estudiantes clasificados como “aprendientes de inglés” de ese grado. A pesar de la denominación que comparten, los estudiantes de la clase de Andy son muy diversos. Hablan ocho lenguas maternas, las más comunes son el español, el árabe y el polaco, y vienen de países diferentes que van desde Bolivia hasta Yemen (Woodley 2016). Después de que la escuela de Andy se afiliara con CUNY-NYSIEB, él comenzó a hacer cambios en su clase. Transformó la ecología multilingüe de su clase de forma que reflejara las distintas lenguas de sus estudiantes, lo que llevó a mayores transformaciones en su enseñanza, ya que pasó de simplemente dar clase de inglés a crear oportunidades para que sus estudiantes compartieran sus diversas prácticas lingüísticas y desarrollaran su conciencia metalingüística. Para los estudiantes latinos hispanohablantes de su

23

clase, esto significó que su lengua materna entraba en conversación no solo con el inglés, sino también con otros idiomas. Como resultado, la consciencia de su propio multilingüismo y el de toda la clase aumentó.

Un ejemplo de la creciente consciencia metalingüística ocurrió durante una lectura de “El corazón y el alma” de Kadir Nelson, un texto que explora la esclavitud en el sur de los Estados Unidos. Al igual que Hulda, antes de que los estudiantes leyeran la historia, Andy utilizó parte de la clase para ver algo del vocabulario en inglés que podría ser desconocido para ellos, incluida la palabra “plantación”. Andy escribió en el pizarrón la palabra en inglés, español, árabe y polaco. Los estudiantes pronunciaron las palabras en los cuatro idiomas en voz alta, hablaron sobre el término e hicieron conexiones con lo que ya sabían sobre las plantaciones tanto en los Estados Unidos como en sus países de origen. Uno de los estudiantes latinos de Colombia comentó que en su opinión “plantación” era diferente del sentido de “plantation” usado en el libro. Dijo que en Colombia “hay plantaciones de café” pero no hay esclavos. Esto los llevó a darse cuenta de que el significado de las palabras no es estático, sino que los significados cambian de acuerdo a diferentes periodos históricos y distintos contextos locales.

24

Para mantenerlos expuestos al nuevo vocabulario de la historia, Andy compartió un pasaje, traducido en la lengua materna de los estudiantes, que contenía la

palabra “ragged” (harapiento). Les preguntó si las traducciones de la palabra “ragged” eran correctas, lo que estimuló el debate entre ellos. Los estudiantes hispanohablantes ofrecieron una variedad de traducciones que incluían “andrajosa”, “desigual” y “harapiento” (Woodley 2016: 89). Los estudiantes de los grupos de otras lenguas maternas ofrecieron sus alternativas. Para ayudar a que los estudiantes entendieran esta y otras palabras del vocabulario más profundamente, Andy colocó en parejas a estudiantes del mismo idioma y les pidió que crearan y compartieran tarjetas que mostraran sinónimos y antónimos en su lengua materna para las palabras en inglés. Al crear un espacio para que los estudiantes latinos exploraran el español y aprendieran cosas acerca de otros idiomas de la clase, Andy fomentó la consciencia metalingüística de todos los estudiantes, así como el orgullo de ser parte de una comunidad multilingüe y multicultural. En vez de ver a los estudiantes desde una perspectiva de ‘déficit’, el planteamiento del *translanguaging* de Andy los ayudó, a ellos y a los otros estudiantes hablantes de lenguas minoritarias, a posicionarse como expertos.

25

El desarrollo de las identidades y orgullo por el bilingüismo

en los estudiantes latinos/as

En la clase de bilingüismo dual de cuarto grado de Gladys Aponte, se utiliza el español un día y el inglés otro. No obstante, a través de su participación en el proyecto CUNY-NYSIEB, Gladys abrió un espacio para el *translanguaging* que transforma la naturaleza “dual” de la clase bilingüe y refleja el bilingüismo

dinámico de sus estudiantes latinos. Sin importar el idioma oficial del día, Gladys encuentra tiempo, tanto en la instrucción en inglés como en la instrucción en español, para leer textos en los que autores bilingües utilizan creativamente el *translanguaging*. Por ejemplo, Gladys escogió durante una unidad sobre poesía una lectura del libro *My name is Jorge: On Both Sides of the River*¹⁰ de Jane Medina. A lo largo de una serie de poemas, el libro cuenta la historia de Jorge, un inmigrante recién llegado de México, y el proceso de adaptación a su nueva vida en los Estados Unidos. Los temas del libro son de gran relevancia para muchos de los estudiantes de Gladys, así como lo es el uso fluido del inglés y del español en los poemas por parte de la autora.

Gladys sabía que una de las habilidades de lecto-escritura más importantes en el cuarto grado es la de analizar las palabras que escoge un autor, así que aprovechó el bilingüismo de sus estudiantes latinos para hacer esto exactamente. Mientras leían *My name is Jorge*, los estudiantes entablaban conversaciones sobre las razones del autor para escoger en momentos particulares de los poemas el uso del inglés y/o del español, y cómo esas decisiones muestran cosas sobre el personaje de Jorge. Por ejemplo, Gladys durante una lección leyó en voz alta un poema que contenía un verso en inglés que terminaba con una frase en español “con mi gente”. Preguntó “¿por qué creen que la autora usó español ahí?” Un estudiante latino de la clase contestó

26

¹⁰ [Mi nombre es Jorge: a ambos márgenes del río]

que la autora quería mostrar que Jorge estaba siempre pensando en español y cuánto le gustaba pensar en español. Gladys estuvo de acuerdo, y añadió “¡y ese es el significado del poema!” (Notas de campo, observación de clase).

Además de analizar el uso del *translanguaging* en el libro de Jane Medina, Gladys creó un espacio para que sus estudiantes pudieran demostrar su propio uso del *translanguaging* por medio de la escritura de poemas. Inspirada por su trabajo con CUNY-NYSIEB, planeó un proyecto alrededor de la pregunta “¿qué significa ser bilingüe?” El proyecto implicaba que los estudiantes trabajaran en parejas para escribir y luego presentar un poema sobre lo que significaba para ellos ser bilingüe. Como Andy, Gladys estaba muy interesada en desarrollar la consciencia metalingüística de sus estudiantes, por lo que les pidió que decidieran qué escribir en inglés y qué en español y explicaran sus elecciones. También creó asociaciones estratégicas entre estudiantes, colocando en parejas a aquellos que tenían más experiencia como escritores y hablantes de español con aquellos que tenían más experiencia en inglés. Por lo tanto, cuando llegó el momento culminante de presentar los poemas, cada uno de ellos aportó sus destrezas particulares.

27

Dos estudiantes que fueron colocados como pareja nunca habían trabajado juntos. Y aunque ambos estudiantes eran latinos, tenían perfiles muy diferentes. Una había nacido en los Estados Unidos y estaba desarrollando su uso del idioma

español, y el otro acababa de llegar y estaba clasificado por el estado como “aprendiente de inglés”. En el poema, que presentaron juntos a la clase, mientras la estudiante con más inglés leía en su mayoría en ese idioma y el estudiante con más español leía principalmente en este, ambos exploraron sus “poderes bilingües”. Contaron una historia en la que utilizaban el español para ayudar a una mujer en el autobús que no sabía inglés. Actuando como traductores, comunicaban las preguntas en español de la mujer al conductor angloparlante del autobús, ayudándola finalmente a llegar a su destino.

El poema, que mostraba el orgullo que los estudiantes sintieron por su bilingüismo, resultó una poderosa representación del espacio del *translanguaging*. Al utilizar textos translingües y crear oportunidades para que los estudiantes usaran crítica y creativamente su bilingüismo dinámico (Li Wei 2012), Gladys amplió los límites del “inglés” y el “español”. Ella normalizó el *translanguaging*, promovió la identidad bilingüe de los estudiantes y preservó sus expresiones bilingües, que incluían características lingüísticas del español.

28

Conclusión

Para compensar las desigualdades que rodean la educación de los estudiantes latinos bilingües, el proyecto CUNY-NYSIEB ha presentado el *translanguaging* como una forma de fomentar el bilingüismo de los estudiantes latinos y de

cultivar con orgullo sus identidades bilingües y biculturales. Los fundamentos de la visión de CUNY-NYSIEB son los mismos que subyacen en el *translanguaging*: el surgimiento, el bilingüismo dinámico y el desarrollo dinámico. A través del trabajo en escuelas y clases, hemos obtenido una mayor claridad de la teoría del *translanguaging*, que va *más allá* de los idiomas establecidos, *más allá* del sistema lingüístico y *más allá* de la educación de estudiantes bilingües como monolingües (en clases donde solamente se habla inglés) o como monolingües de lenguas distintas (en clases bilingües). Al colocarnos en las fronteras (Anzaldúa 1987) en las que viven y estudian los estudiantes latinos, CUNY-NYSIEB ha dado grandes pasos en el desarrollo no solamente de una comprensión de la práctica latina bilingüe, sino también de una pedagogía que utiliza esta práctica a la vez que desarrolla la habilidad latina de “hacer” lo que entendemos como el “inglés” y el “español” en *todas* las clases. Solo si atendemos a las formas en las que los propios bilingües utilizan el idioma, independientemente de los idiomas establecidos en los que se supone que son bilingües, seremos capaces de educar a los estudiantes latinos de forma que alcancen la totalidad de su potencial. CUNY-NYSIEB espera que patrocinar el *translanguaging* haya contribuido a mantener el bilingüismo, tanto en inglés como en español, de la creciente población latina en los Estados Unidos.

29

Referencias

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1981). *Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flores, A. (2015). "Facts on U.S. Latinos, 2015. Statistical portrait of Hispanics in the United States." Pew Research Center. Disponible en <https://pewrsr.ch/2jDyZW0>
- Flores, A. (2017). "How the U.S. Hispanic population is changing." Pew Research Center, September 18, 2017. Disponible en <https://pewrsr.ch/2w40fPs>
- Flores, N. (2014). "Let's not forget that translanguaging is a political act." <https://bit.ly/2t8aK4N>
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). "Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education." *Harvard Educational Review*, 85(2): págs. 149–171.
- Gándara, P. (2017). "The potential and promise of Latino students." *AFT Bulletin*. Disponible en <https://www.aft.org/ae/spring2017/gandara>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (1.ª edición). Malden, MA; Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2011). "Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(2), 133-153.
- García, O., Flores, N. & Spotti, M. (eds.) (2017). *Handbook of Language and Society*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- García, O., Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.

30

- García, O. & Kleifgen, J.A. (2018). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs and Practices for English Learners* (2.ª edición). New York: Teachers College Press.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.) (2016). *Translanguaging with multilingual students*. New York and London: Routledge.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan Pivot.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haugen, Einar. (1953). *The Norwegian language in America. The Bilingual community*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Horton, M. (1997). *The Long Haul: An Autobiography*. New York: Teachers College Press.
- Inoue, M. (2006). *Vicarious Language: Gender and Linguistic Modernity in Japan*. Berkeley: University of California Press.
- Irvine, J. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. Kroskrity (ed.). *Regimes of Language*, págs. 35-84. Santa Fe: SAR Press.
- Kleyn, T. (2016). "The grupito flexes their listening and learning muscles." En García, O. & Kleyn, T. (eds.). *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from classroom moments*, págs. 100-117. New York and London: Routledge.
- Krogstad, J.M. (2016). *Five facts about Latinos and education*. Pew Research Center, July 28, 2016. Disponible en <https://pewrsr.ch/2aHlOha>
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, I. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University press.
- Li Wei. (2011). "Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain." *Journal of Pragmatics* 43.1222-1235.
- Li Wei. (2018). "Translanguaging as a practical theory of language." *Applied Linguistics* 39.9-30.

- Makoni, S. & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Maturana, H. & Varela, F. (1998) [1.ª edición 1973, Ed. rev. 1987] *The Tree of Knowledge. The biological roots of human understanding*. Boston and London: Shambhala.
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories/Global Designs. Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- New York City Independent Budget Office. (2015). *NYC Public School Indicators: Demographics, resources, outcomes* (October 2015). Disponible en <https://bit.ly/2yoio04>
- Ortiz, F. (1940/1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* [Tobacco and Sugar: A Cuban Counter point]. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). “Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics.” *Applied Linguistics Review*, 6.281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2018). “A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals.” *Applied Linguistics Review*. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020> .
- Paris, D. & S. Alim. 2014. “What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward.” *Harvard Educational Review* 84(1): 85-100.
- Pew Research Center. Hispanic Trends (2014). “*Demographic profile of Hispanics in New York.*” Disponible en <http://www.pewhispanic.org/states/state/ny/>
- Rosa, J. & Flores, N. (2017). “Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective.” *Language in Society* <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>

Taylor, P., López, M.H., Martínez, J. & Velasco, G. (2012). "When labels don't fit: Hispanics and their views of identity." Pew Research Center, April 4, 2012. Disponible en <https://pewrsr.ch/Z6T3jU>

Weinreich, Uriel (1953/1974). *Languages in contact, Findings and problems*. The Hague: Mouton.

Williams, C. (1994). Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyddestun Addysg Uwchradd Ddwyieithog. [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Tesis doctoral no publicada. University of Wales, Bangor.

Woodley, H.H. (2016). "Balancing windows and mirrors: Translanguaging in a linguistically diverse classroom." En García, O. & Kleyn, T. (eds.). *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from classroom moments*, págs. 83-99. New York and London: Routledge.

33

Kate Seltzer y Ofelia García

CUNY - NYSIEB