

California State University, Monterey Bay

Estudios de caso sobre el mantenimiento del español: Experiencias educativas de estudiantes
bilingües de primera generación

Jocelyn Chavez-Diaz y Christopher Paredes

WLC 400: Major Capstone

Primavera 2023

Asesora: Dra. Rebecca Pozzi

Índice

Abstracto	4
Abstracto en español	4
Abstract in English	4
1. Introducción	6
2. Reseña literaria	7
2.1 Historia breve de la educación bilingüe en los Estados Unidos y en el estado de California	7
2.2 Experiencias educacionales de los latinos	9
2.3 Clases de español para estudiantes bilingües en la primaria	10
2.4 Clases de español como lengua de herencia en la secundaria	12
2.5 La identidad bilingüe	13
3. Metodología	16
3.1 Contexto	16
3.2 Procedimientos	17
3.3 Participantes	18
3.3a Anahí	18
3.3b Alex	18
3.4 Análisis	19
4. Resultados	20
4.1 Estudio de Caso - Anahí	20
4.1a Prácticas lingüísticas en casa	20
4.1b Apoyo educacional en casa	20
4.1c Experiencias educacionales en cursos de español/inglés	21
4.1d Discriminación lingüística	22
4.1e Expectativas/Presiones educacionales	22
4.1f Trayectoria académica de estudiantes latinos	23
4.1g Contexto Profesional	23
4.1h Resumen	24
4.2 Estudio de Caso - Alex	25
4.2a Prácticas lingüísticas en casa	25
4.2b Apoyo educacional en casa	25
4.2c Experiencias educacionales en cursos de español/inglés	26
4.2d Discriminación lingüística	26
4.2e Expectativas/presiones educacionales	27
4.2f Trayectoria académica de estudiantes latinos	28
4.2g Contexto profesional	28

4.2h Resumen	29
5. Discusión	29
5.1 Prácticas lingüísticas y educacionales en casa	30
5.2 Experiencias educacionales y discriminación lingüística	30
5.3 Expectativas y experiencias en su trayectoria académica	31
5.4 Contexto profesional	32
6. Conclusión	32
6.1 Resumen de los resultados del estudio	32
6.2 Limitaciones	33
6.3 Futuras investigaciones/implicaciones	33
7. Bibliografía	35
Apéndice	39

Abstracto

Abstracto en español

El bilingüismo es un fenómeno creciente y omnipresente en los Estados Unidos. Después de la boleta aprobada para la proposición 58 en el 2016 que revocó las restricciones de la educación bilingüe en California, la implementación de programas bilingües en el estado ha aumentado. Este proyecto se enfoca en dos estudios de caso sobre individuos bilingües de la costa central de California; uno que experimentó la educación bilingüe desde la niñez y otro que tomó clases de español como lengua de herencia en la secundaria. Estos estudios de caso se enfocan en las prácticas lingüísticas y el apoyo educacional en casa, las experiencias en clases bilingües o de español, la discriminación lingüística, las presiones educacionales, las trayectorias en la educación superior y cómo utilizan el español en su vida profesional. Los resultados demuestran la importancia de no solo el apoyo educacional, sino también del reconocimiento del valor del idioma de herencia tanto dentro como fuera de casa.

Palabras clave: Educación bilingüe, hablantes de herencia en español, educación bilingüe desde la primaria, la formación de la identidad bilingüe

Abstract in English

Bilingualism is a growing and omnipresent phenomenon in the United States. Since Proposition 58 repealed the restrictions on bilingual education in California in 2016, the implementation of bilingual programs in the state has increased immensely. This project focuses on two case studies of bilingual individuals from the central coast of California; one who experienced Spanish-English bilingual education from childhood and another who took Spanish as a heritage language in high school. These case studies examine the focal students' linguistic

practices and educational support at home, their experiences in bilingual or Spanish classes, the linguistic discrimination and educational pressures they face, their trajectories in higher education, and their use of Spanish in professional contexts. The results demonstrate the importance of not only providing educational support for these bilingual students but also of fostering their recognition of the value of Spanish both in and out of the home.

Keywords: Bilingual education, Heritage Spanish Speakers, Bilingual education since elementary school, The formation of a bilingual identity

1. Introducción

En los Estados Unidos, la popularidad de los programas de doble inmersión/bilingües ha aumentado en la última década. Para los hablantes de herencia, estos programas son una forma de fortalecer el idioma que ya reconocen desde casa y para los hablantes del inglés son una oportunidad de aprender un idioma más. A través de varios estudios se ha descubierto que el bilingüismo y la identidad están fuertemente vinculados (Geerlings et al., 2014; Lippi-Green, 2011; Potowski, 2004;). Los programas bilingües sirven como una oportunidad para que los jóvenes de las futuras generaciones puedan construir su identidad. El creciente número de inmigrantes hispanohablantes en los Estados Unidos se beneficiará de la popularidad de programas bilingües y de las oportunidades de mantener su lengua nativa.

De la misma manera, el estado de California ha tenido una larga historia con la educación bilingüe. La mayoría del estado está compuesto de inmigrantes, lo cual significa que hay una gran mezcla de lenguas nativas aparte del español. En este contexto de lenguas en contacto, ser bilingüe no solo se ha convertido en una forma de comunicarse, sino que también establece una parte de la identidad propia.

Debido a diferentes políticas en contra de la educación bilingüe en California en las últimas décadas, las consecuencias de no haber ofrecido estas oportunidades a temprana edad han marcado las vidas de personas que hablan español. El presente estudio busca aprender sobre las perspectivas de dos estudiantes bilingües de herencia mexicana nacidos en los Estados Unidos, sus experiencias educacionales en español y su identidad en una comunidad bilingüe en la costa central de California. Después de la proposición 58, ley que ha vuelto a establecer la educación bilingüe en California luego de 20 años de prohibición, los líderes del estado se han propuesto que cada tres de cuatro estudiantes sean proficientes en por lo menos dos idiomas para

el año 2040. Por lo tanto, dicha política presenta una oportunidad educativa que permite que los participantes empiecen a reconocer y a desarrollar sus identidades lingüísticas (Kelley, 2022).

Estas experiencias ayudarán a que futuros estudiantes puedan ampliar sus repertorios lingüísticos, y también los animarán a que miren dentro de sí mismos, a ver quiénes son y quiénes quieren ser, y cómo les afectarán estas acciones en su crecimiento futuro.

2. Reseña literaria

2.1 Historia breve de la educación bilingüe en los Estados Unidos y en el estado de California

En los Estados Unidos, la historia de la educación bilingüe tiene sus inicios en el siglo XIX, cuando el estado de Ohio aprobó la primera ley que permitía la educación bilingüe en inglés y en alemán en 1839. De la misma manera, habitantes de otros estados mantuvieron su conexión con su lengua materna cuando emigraron a los Estados Unidos con una formación educativa en suizo, noruego, danés, holandés, polaco, italiano y francés (Ovando, 2003).

Además, durante el siglo XVII los alemanes tenían un gran número de escuelas en alemán, los documentos se publicaban en alemán y los gobernadores alemanes tenían el poder (Montrul, 2012; Valle 2003). A la vuelta del siglo, comenzando en 1880, empezaron a aparecer leyes en contra del habla de otros idiomas y se reforzaron las leyes de hablar solo en inglés, dado el gran miedo a la importación de ideologías extranjeras. Después de que Estados Unidos declaró la guerra contra Alemania durante la Primera Guerra Mundial, la hostilidad anti-alemana causó que el alemán y otras lenguas extranjeras se prohibieran en el contexto educacional y causó un impulso para el monolingüismo (Ovando, 2003).

A pesar de esta tendencia hacia el monolingüismo, también surgieron protecciones de los idiomas de inmigrantes estadounidenses. Casos de la Corte Suprema como *Meyer v. Nebraska* (1923) declararon como inconstitucional la ley de Nebraska, prohibiendo la enseñanza de

lenguas extranjeras, basándose en la enmienda a la constitución número catorce. Específicamente se refiere a la cláusula del proceso de la enmienda a la constitución número catorce, que especifica que “ningún Estado privará a ninguna persona de la vida, la libertad o la propiedad, sin el debido proceso de ley” (U.S. Const. amend. XIX). En este caso, la Corte Suprema declaró que los estados pueden decidir la lengua de instrucción, pero no pueden aprobar leyes que impidan a las comunidades el derecho a dar clases privadas fuera de la escuela o privar a los ciudadanos de sus derechos de libertad (Lee & Wright, 2014). Además, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, las escuelas que impartían instrucción en alemán y japonés fueron disminuyendo. Adicionalmente, el regreso de la instrucción bilingüe se debe a la emigración de los cubanos refugiados a los Estados Unidos en las décadas de 1960 y 1970. En 1963, la comunidad cubana estableció un programa de educación bilingüe bidireccional en el condado de Dade, Florida (Ovando, 2003).

Asimismo, en California la historia de la educación bilingüe se remonta al caso *Lau v. Nichols* (1974) de la Corte Suprema. Este caso encontró que a los estudiantes del distrito que hablaban chino se les había negado la instrucción en inglés, violando la Ley de Derechos Civiles de 1964 (García, 2020; Lee & Wright, 2014). Pocos años antes, en 1968, se aprobó la Ley de Educación Bilingüe que ordenó a las escuelas públicas que provean educación igualitaria. Debido a *Lau v. Nichols* (1974), la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas de 1974 se aprobó a nivel federal para garantizar que los estudiantes pudieran participar plenamente en la escuela sin importar las barreras lingüísticas. Esto permitió que la educación bilingüe en los Estados Unidos persistiera en California hasta que se aprobara la Proposición 227, “una iniciativa electoral de 1998 que pedía a los votantes que eliminaran la instrucción bilingüe a favor de enfoques de solo inglés” (García, 2020, p. 30). Esta propuesta fue aprobada por el 61%

de los votantes de California, retrasando el progreso que había logrado la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas de 1974. La proposición 227 causó que, lentamente, la cantidad de programas bilingües fuera disminuyendo. Por causa de esto, la próxima generación que se vio privada de la educación bilingüe ahora lucha con problemas de identidad y carece de las habilidades del bilingüismo. De la misma manera, la capacidad de ser bilingüe ha demostrado ser beneficiosa, ayudando de manera educacional, social y culturalmente.

Con optimismo, dieciocho años después, se aprobó la Proposición 58 en 2016 con un 73% de los votos, lo que llevó a que la Proposición 227 fuera derogada. Katznelson y Bernstein (2017) afirman que la Proposición 58 cambia el bilingüismo/multilingüismo a una ventaja financiera para el individuo, el estado y la nación. La educación bilingüe se ha reformulado para demostrar que beneficia no solo a las personas minoritarias, sino también a las personas privilegiadas. Si hablar dos idiomas puede beneficiar a la economía, entonces el estado votará por el bilingüismo/multilingüismo. La Proposición 58 presenta una realidad en la que pueden coexistir múltiples idiomas y ha demostrado que el saber un segundo idioma es beneficioso para cualquiera. Por ejemplo, las familias de segunda y tercera generación latinas y asiáticas han tomado la iniciativa de asegurarse que sus hijos tengan un lugar en programas de doble inmersión (Simon-Cerejido, 2018). Esto ha impactado a las familias positivamente porque pueden preservar y mantener su lengua de herencia.

2.2 Experiencias educacionales de los latinos

Los estudiantes Latinos se enfrentan con varios desafíos a lo largo de sus carreras educacionales. De acuerdo a Yosso & Solórzano (2013) en la Figura 1, la información del censo demuestra que de cada 46 latinos que se graduaron de la preparatoria, 17 fueron al colegio comunitario, y de los 17 que fueron al colegio comunitario, solo 1 se transfirió a un colegio de 4

años (Yosso & Solórzano, 2013). Estos estudiantes se pueden haber enfrentado con condiciones desiguales en los grados K-12, el impedimento de transferirse de un colegio comunitario a una universidad de 4 años, oportunidades limitadas durante la licenciatura o aislamiento educativo en los estudios de posgrado. Adicionalmente, las prácticas lingüísticas que los estudiantes latinos mantienen en casa no se alinean con las políticas lingüísticas en la escuela. Los estudiantes en California han tenido que separar el inglés y el español, ya que debido a la proposición 63, en 1986 el inglés se convirtió en el idioma oficial (Valdés, 2006). Adicionalmente, los padres latinos, aunque quizá no puedan ayudar a sus hijos con sus tareas académicas por varias razones, los apoyan en tener altas expectativas para sus logros académicos (Delgado-Gaitan, 2004). Igualmente, algunos padres latinos les advierten a sus hijos que si abandonan sus estudios educacionales, solo los calificará para trabajos mal pagados y algunos vinculan directamente los logros académicos con una estabilidad económica (LeFevre & Shaw, 2011).

2.3 Clases de español para estudiantes bilingües en la primaria

La oportunidad de tomar cursos de educación bilingüe en una institución se relaciona con una historia de batallas políticas que duraron décadas para resolverse. En años más recientes, el incremento de programas bilingües ha ocurrido por el aumento de habitantes de descendencia hispánica en las regiones sur, oeste y este de los Estados Unidos. El 79.05% de niños bilingües que inmigraron a los Estados Unidos vienen de un país latino (Cervantes-Soon, 2014; Montrul, 2012). Los estudiantes que participan en los programas de educación bilingüe también suelen sacar calificaciones altas en diferentes materias académicas en sus escuelas (Escobar y Potowski, 2015). Los resultados del estudio de Escobar y Potowski (2015), habla sobre las benéficas de asistir en programas bilingües, ayudándonos a entender más sobre cómo estos programas afecta las mentes de estos estudiantes, y nos ayudado comprenden que tan rápido absorben la

información en comparación con sus compañeros monolingües. Los estudiantes que tienen más dificultades al participar en programas bilingües son los hablantes monolingües en los Estados Unidos.

Hay varios programas de educación bilingüe, los más conocidos son ESL (English as a Second Language, o Inglés como Segunda Lengua) que ofrece dos tipos de instrucción: un programa bilingüe de transición, con un enfoque en aprender rápidamente el inglés y un programa bilingüe que busca mantener ambas lenguas del hablante bilingüe. En cuanto a los programas ESL, se ofrece el ESL tradicional, donde sacan a los estudiantes de sus clases principales para darles instrucción por cierto tiempo en inglés. También se ofrece el programa de Inmersión Estructurada, que se enfoca en la enseñanza del inglés. En la Inmersión Estructurada se usa el inglés para la instrucción en todas las materias, pero con el intento de mejorar las habilidades de los aprendices de inglés. Los programas de transición buscan la adquisición rápida del inglés, y no tienen el enfoque de ayudar a mejorar la lengua materna. Además, los programas de mantenimiento ofrecen dos formas de instrucción, llamadas “normal” e Inmersión Dual. El programa normal ayuda a mantener la lengua materna y el inglés, y en un programa de Inmersión Dual se usa la lengua materna el 90% del tiempo en el curriculum. La mayoría de estos cursos matriculan a un 50% de angloparlantes que aprenden la lengua minoritaria desde una edad temprana (Escobar y Potowski, 2015).

Los cursos de “Two-Way Bilingual Education” han facilitado el desarrollo del entendimiento metalingüístico y la construcción de la identidad bilingüe de los estudiantes en dichos cursos. El tomar en cuenta la edad de los participantes y su origen es muy importante para entender cómo van a desarrollar su aprendizaje de una segunda lengua. Durante las primeras seis semanas, los estudiantes utilizan el idioma que se les facilite en el momento de conversación o

escritura. De hecho, al tomar cursos bilingües durante tres años, cualquier estudiante puede acelerar bastante en sus logros académicos (Garcia-Mateus & Palmer, 2017). Adicionalmente, los padres inscriben a sus hijos en los programas para que tengan una mejor oportunidad de conseguir una carrera estable (Montrul, 2012).

2.4 Clases de español como lengua de herencia en la secundaria

Un hablante de herencia es un individuo que aprendió su lengua materna informalmente por parte de sus padres en lugar de aprender esa lengua en una institución educacional (Language Testing International, 2022). Los hablantes de herencia están expuestos al español desde una temprana edad, no como sus compañeros monolingües en inglés que están aprendiendo el español. Sin embargo, los hablantes de herencia no siempre tienen ventaja cuando son participantes en los programas bilingües, ya que suelen enfrentar dificultades considerando que el inglés que han aprendido hasta ese punto de sus vidas es informal y no es considerado apropiado para individuos de su edad. Aparte, existen ciertos aspectos del idioma que no captan instantáneamente, como los pronombres, los tiempos, etc. Estos términos simplemente no tienen una versión conocida en español, porque nunca han existido en el inglés (Pascual y Cabo & DeLaRosa-Prada, 2015). Los estudiantes que participan en clases de educación bilingüe, quienes son hablantes de herencia, tienen la oportunidad de reforzar sus habilidades lingüísticas. Las clases de educación bilingüe pueden promover un cambio de código que ocurra más rápido y aumentar la participación de estudiantes en actividades académicas (Garcia-Mateus & Palmer, 2017). A pesar de que el aprendizaje de una segunda lengua es una gran oportunidad y proporciona muchas ventajas en el ámbito profesional, muchos lo miran como un privilegio. Sin embargo, no debe ser un privilegio entender otra lengua, sino una norma en los Estados Unidos.

Los estudiantes monolingües suelen tener dificultades para aceptar el sistema lingüístico de otra lengua (Montrul, 2012). A causa de esto, muchas veces recurren al uso de su lengua madre para seguir con sus actividades. No es siempre la culpa de los estudiantes y los maestros, sino que se debe a la falta de recursos en sus programas. Para hablantes de herencia y para hablantes de inglés, esto ocurre porque los participantes tienen menos tiempo para usar el lenguaje extranjero y reciben pocas horas semanales de instrucción, ya que normalmente solo tienen un maestro que enseña la asignatura de español. También se les hace difícil aprender un sistema lingüístico nuevo, especialmente si todavía no han aprendido ciertos aspectos académicos sobre su lengua materna. Los individuos involucrados con el aprendizaje del inglés sienten que el tipo de instrucción ofrecida impacta mucho sus habilidades de aprender la nueva lengua (Montrul, 2012). Por lo tanto, los estudiantes hacen lo mejor que pueden en el ambiente en el que viven y con los recursos que se les ofrecen. Como sea, es un camino donde si un hablante de español tiene ambiciones de avanzar en los Estados Unidos, ellos necesitan tener suficiente perseverancia para poder tener un mejor dominio del inglés y esta habilidad de hablar dos idiomas tiene un impacto en la identidad del hablante.

2.5 La identidad bilingüe

El uso del término “identidad”, en el caso de una identidad bilingüe, viene de varios aspectos psicológicos, lingüísticos, filosóficos, y de otro número de factores alrededor de la vida de un hablante. Nosotros nos auto definimos de acuerdo a donde fuimos criados, y con la influencia de la gente con quiénes nos juntamos regularmente. Tomar en cuenta porque hablantes de herencia se identifican con ciertos grupos y no con otros, para así entender la influencia externa en su forma de hablar tanto español como inglés (Parra, 2016). Es la afiliación que una persona decide que quiere tener, parte de lo que ha ayudado a formar la identidad del personaje

en cuestión. Puede ser que recogen una peculiaridad de cómo la otra persona dice ciertas palabras. La identidad es un resumen completo de una práctica social que se extiende por toda la vida de cualquier individuo (Escobar y Potowski, 2015). Es simplemente la herencia y valores culturales de una generación a otra, tanto como un hijo copia la forma en que sus padres hacen las cosas. Expandimos esas habilidades y experiencias únicas que sentimos en ciertos eventos personales.

Además, es a través del idioma que las personas pueden negociar su sentido de sí mismos en diferentes oportunidades, y es a través del lenguaje que una persona puede tener acceso o ser negado acceso a una red social (Norton Pierce, 1995). El sentido de quiénes son los hablantes y aprendices de herencia se nota muy claramente cuando están en conversación con otros hablantes del español. De igual manera, la inversión en el idioma español y su bilingüismo es también una inversión en la identidad propia, algo que constantemente está cambiando (Norton Pierce, 1995). Esto significa que cuando los hablantes de herencia fomentan sus habilidades lingüísticas, están explorando sus propias identidades y evolucionando cuando hablan más en un idioma que en el otro.

Además, en el estudio de Ponce y Vazquez Centeno (2022), encontraron que dos estudiantes universitarios bilingües de primera generación entendieron el valor de ser bilingüe cuando se requería el uso de sus habilidades bilingües en su ámbito laboral. Además, los dos participaron en programas de aprendizaje de inglés en la escuela, pero los experimentaron de distintas maneras. El entrevistado, Eduardo, disfrutó de sus clases de English Language Learners (ELL), ya que se sentía conectado de manera personal con sus compañeros y maestros. Por otro lado, Catalina se sentía avergonzada cada vez que la sacaban de sus clases para ir a English Language Development (ELD), porque esto la hacía sentir diferente y que no era como los otros

estudiantes por su "discapacidad" debida a la falta de conocimiento del inglés. En cambio, a Eduardo le daba vergüenza usar el español en la preparatoria porque se sentía más cómodo al hablar inglés, pero al asistir a la universidad se dio cuenta de las ventajas de utilizarlo. Dicho esto, las experiencias educacionales de los estudiantes afectaron la manera en que percibían sus habilidades bilingües (Ponce y Centeno, 2022). Nuestro estudio examinará la percepción de dos estudiantes cuya identidad bilingüe ha sido impactada por sus experiencias educacionales. También determinará si los cursos bilingües y de español que han tomado nuestros participantes los han ayudado a mantener o mejorar su español. Finalmente, buscamos entender si las clases de inglés impactaron su perspectiva en torno a la forma en que hablan en ambos idiomas.

Similarmente, el estudio de Newcomer (2020) examinó las experiencias de 76 individuos afiliados a una escuela de doble inmersión primaria en Arizona, pero se enfocó en las experiencias de siete exalumnos. Los estudiantes Latinx expresaron su apreciación por haber tenido la oportunidad de aprender en ambos idiomas, español e inglés. Ellos mencionaron que asistir a su escuela Desert Breeze les ha ayudado a mantener su identidad cultural porque lo que aprenden en casa lo pueden reforzar en la escuela y viceversa. Intensa que la educación bilingüe tuvo un efecto positivo en los estudiantes, ayudándoles a pensar críticamente, tomar acción y mirar los beneficios que tendrán en el futuro. El estudio de Newcomer (2020) se enfoca en las experiencias de estudiantes en una escuela de doble inmersión primaria en Arizona, pero nuestro estudio difiere en que busca entender las experiencias de estudiantes de la primaria y la secundaria en la costa central de California.

Otro estudio relevante de Palma (2019) encontró efectos negativos de la instrucción monolingüe en inglés para estudiantes Latinxs en la primaria. Palma menciona que las leyes de la educación solo en inglés han causado que la población Latinx se encuentre restringida en usar su

lenguaje de herencia, el español, y que esto parece haber resultado en la pérdida de su cultura. En su estudio, ella entrevistó a cinco administradores y a cuatro maestros del condado de Monterey que están de acuerdo que la proposición 227 afectó negativamente a la comunidad Latinx. A pesar de las importantes contribuciones de este estudio, el presente estudio busca expandir nuestra comprensión de este problema a través de entender los efectos de la educación bilingüe en la primaria y en la preparatoria. Sí se apoya el bilingüismo desde una temprana edad, parece probable que los estudiantes puedan fomentar la construcción de su identidad bilingüe a una edad más temprana.

En resumen, la ausencia de la educación bilingüe en California ha marcado las experiencias educacionales de los estudiantes bilingües. En la costa central de California no se han investigado las experiencias estudiantiles de hablantes de herencia que han participado en una educación bilingüe y cómo han tenido un impacto en sus identidades como hablantes bilingües. Este estudio investiga las experiencias de dos estudiantes que han recibido educación en español: un estudiante que recibió educación bilingüe y un estudiante que cursó clases de español en la preparatoria. Al examinar estas experiencias, nuestro estudio busca contestar la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las perspectivas de dos estudiantes bilingües de herencia mexicana acerca de sus experiencias educacionales en español en una comunidad bilingüe en la costa central de California?*

3. Metodología

3.1 Contexto

Para nuestro estudio, decidimos entrevistar a dos hablantes de herencia y estudiantes universitarios que habían participado en programas de estudio bilingües durante su trayectoria educativa. Por medio de nuestra entrevista, buscamos aprender más en torno a sus sentimientos y

su experiencia durante su participación en estos programas. Uno de nuestros participantes, ¹Anahi, había tomado cursos bilingües desde una edad temprana en la primaria, mientras que el otro, ²Alex, los había completado en la preparatoria. Ambos entrevistados viven en la Costa Central de California, específicamente en el condado de Monterey. El condado de Monterey tiene una población hispana o latina de 39.4% (U.S. Census). Como la población de este condado tiene un gran número de hispanohablantes, se esperaría más atención en las escuelas para hablantes de español o estudiantes que quieren aprender otra lengua.

Nuestras entrevistas se enfocaron en los siguientes temas: la edad en la que nuestros participantes aprendieron a hablar en español, su lugar de origen, cómo se identifican, su lengua madre, información en torno a los programas bilingües en los que han participado y cómo se sintieron en esos programas. El enfoque en estos temas nos ayudó a analizar en más detalle las experiencias de estos hablantes de herencia en un país mayormente poblado por hablantes de inglés. También nos llevó a determinar si avanzaron académicamente por ser parte de estos programas, y si sentían que su español había mejorado a causa de su participación en cursos bilingües. Finalmente, estas entrevistas nos permitieron entender más sobre el impacto de sus experiencias académicas y personales en la formación de sus identidades como hablantes bilingües.

3.2 Procedimientos

Los procedimientos que se llevaron a cabo para realizar este estudio fueron entrevistas semiestructuradas con cada participante. Cada entrevista duró aproximadamente 30 minutos. Estas entrevistas presentaron información sobre las experiencias educativas de estos dos estudiantes de la Costa Central de California. Las preguntas fueron formuladas de antemano y se

¹ Anahi es el seudónimo que escogimos para la primera participante.

² Alex es el seudónimo que escogimos para el segundo participante.

preguntaron todas las preguntas preparadas junto con algunas adicionales según fluía la conversación. Antes de la entrevista, se les compartió a los participantes una forma de consentimiento informado donde se explicaba el propósito de este estudio y nos la regresan firmada. Las entrevistas se completaron a través de Zoom, permitiendo así la grabación de la entrevista con el consentimiento de los participantes. Para la entrevista con Anahi estuvieron presentes tres personas, Jocelyn Chavez-Diaz y Christopher Paredes entrevistando a Anahi y para la entrevista con Alex, solo dos Jocelyn y Alex.

3.3 Participantes

3.3a Anahí

La primera participante en este estudio, Anahí, tenía 26 años de edad cuando se llevó a cabo la entrevista. Anahí nació en Zacatecas, México, pero sus padres la trajeron a los Estados Unidos cuando tenía solo un año. Ella creció y asistió a la escuela en la Costa Central de California. Anahí se identifica étnicamente como mexicana y es una estudiante de primera generación, a quien no la apoyaron mucho sus padres en su trayectoria educativa ya que ellos nunca asistieron al colegio. Su primer idioma fue el español. Su educación en la primaria (K-6) fue bilingüe, donde ella aprendió en ambos idiomas: el español y el inglés. El resto de sus estudios fueron en inglés, aparte de sus clases de español en la preparatoria, el colegio comunitario y en ³Esperanza University. Por el momento está trabajando en su licenciatura en español.

3.3b Alex

El segundo participante en este estudio, Alex, tenía 22 años de edad al momento de participar en la entrevista. Alex nació en Monterey, California y sus padres provienen de Zacatecas, México. Él ha crecido y asistido a la escuela en la Costa Central de California. Alex

³ Esperanza University es un seudónimo para la universidad a la que asiste Anahi.

se identifica étnicamente como mexicano y como estudiante universitario de primera generación. Su primer idioma fue el español. Su formación académica ha sido completamente en inglés, aparte de sus tres clases de español en la preparatoria. Él está trabajando en su licenciatura en administración de empresas.

Tabla 1: Antecedentes de los participantes

Nombre de participantes*:	Anahí (26)	Alex (22)
Lugar de nacimiento:	Zacatecas, MX	Monterey, CA
Identidad étnica:	Mexicana	Mexicano
Tipo de clases de español:	escuela bilingüe en la primaria (K-6)	clases para hablantes de herencia en la preparatoria (3 años)

*Para proteger la identidad de los participantes, los nombres que se usan para hacer referencia a ellos a lo largo de este trabajo son pseudónimos.

3.4 Análisis

Con el fin de examinar de manera profunda las percepciones de los dos participantes en este proyecto, los resultados se organizan en estudios de caso. Para analizar los datos cualitativos, los cuales fueron recopilados a través de las entrevistas anteriormente mencionadas, se identificaron categorías basadas en nuestras preguntas de investigación y la revisión de la literatura (Merriam & Tisdell, 2016). Estas categorías incluyen prácticas lingüísticas en casa, apoyo educacional en casa, experiencias educacionales en cursos de español/inglés, discriminación lingüística, expectativas/presiones educacionales, trayectoria académica de estudiantes latinos, y contexto profesional. Finalmente, realizamos un análisis comparativo de estudios de caso para resaltar las similitudes y diferencias entre casos, y comparamos nuestros hallazgos con los de estudios previos.

4. Resultados

4.1 Estudio de Caso - Anahí

Anahí está estudiando para ser maestra de español y, desde una edad temprana, siempre le gustaba jugar a ser maestra. Estos sentimientos le ayudaron a elegir su carrera como maestra de español. Mientras estudia el español en la universidad, trabaja en una tienda donde puede utilizar el idioma con un gran número de clientes hispanohablantes.

4.1a Prácticas lingüísticas en casa

Como muchos hijos de inmigrantes mexicanos residiendo en Estados Unidos, Anahí pudo practicar el español en su casa porque sus padres sólo hablan este idioma. Ella explica su aprendizaje del español de la siguiente manera: *“Pues español era, pues, desde chiquilla porque mis papás me hablaban en puro español”* (3:10-3:21). No hubo práctica de inglés en su casa porque sus padres no lo entendían. Sin embargo, sí practicó su inglés durante su educación primaria, empezando en el kinder.

4.1b Apoyo educacional en casa

Anahí y su mamá notaron que su hermana recibió más apoyo de su papá y de su mamá que ella. Esto se debe a que, cuando Anahí tenía la misma edad de su hermana, sus padres no entendían muy bien los temas de sus tareas. Aparte, Anahí era la hija mayor de la familia, y no tenía ningún hermano mayor que le pudiera ayudar como ella le ayudó a su hermana, *“No la entendía una tarea, y me preguntó a mí para ayuda. Mi mamá estuvo diciendo, ‘¡Mira! Anahí nunca tuvo como esa ayuda, para hacer su tarea. Y no sé cómo lo hacía’”* (26:09-26:38). Cuando le surgían dudas, en lugar de pedirles ayuda a sus padres, iba con sus maestros si no comprendía lo que tenía que hacer.

Luego, Anahi decía que a veces no podía avanzar en sus estudios, ya que no entendía ciertos temas, y su calificación empeoró a causa de esto. Su mamá fue la única que dijo que debía de hacer algo con sus estudios porque no estaba avanzado en su carrera, *“Debes decidir algo porque ya estás en tus últimos años”* (23:58-24:10). Dice que su mamá fue la razón por la que llegó al colegio comunitario en su trayectoria educacional, ya que ella la empujaba para seguir en la escuela. Su mamá creía en ella, y a causa de sus ánimos, supo que ella podría completar la preparatoria.

4.1c Experiencias educacionales en cursos de español/inglés

En los años del kinder hasta el sexto grado, Anahí asistió a una escuela completamente bilingüe donde se hablaba tanto el español como el inglés. Después del sexto grado, todas sus clases eran completamente en inglés, y sentía que su forma de hablar inglés no era suficientemente buena para usarla cuando hablaba. Nos dijo, *“Era un cambio muy drástico para mí, no me sentía tan agusto con mi inglés dijo...que tal no me la entiendan. Yo me imaginaba la peor”* (12:00-13:11). De esta manera, se puede observar la inseguridad lingüística que experimentaba Anahi acerca de su inglés al transicionar de la primaria bilingüe a una escuela media monolingüe. Cuando Anahi dijo *“Yo me imaginaba la peor,”* sentía que en su nueva escuela no pensaba que iba tener buenos resultados si su inglés no era fluido.

De hecho, en su preparatoria, las clases de español eran un requisito para pasar al colegio. La preparatoria era una donde el inglés era la lengua principal y tenían que tomar clases de español para graduarse. En estas clases solamente hablaban en español, pero el trabajo era en inglés, *“Aunque las clases eran como en español. Los como los pequeños escritos que teníamos que ser teníamos que hacer en inglés solamente. Porque querían que practicamos más nuestro inglés”* (29:49-30:06). Gracias a sus cursos de español en la preparatoria, reconoció que podía

usar su español tanto en su casa como en su comunidad. Sin embargo, también llegó a entender que su español no se puede usar en un contexto profesional, *"Aprendiendo más palabras nuevas, como en el vocabulario, iba viendo la manera correcta de decir una palabra y pues escribirla"* (31:20-31:35). Por la ampliación de su repertorio lingüístico entendió que le faltaba mucho para poder usar español en un contexto más formal. Ayudaron un poquito las clases de español, y le enseñaron nuevas palabras también.

4.1d Discriminación lingüística

Después, Anahí describió que una vez se encontró en una situación donde su español no era apreciado por la gente a su alrededor. En ⁴Sueño Middle School, una escuela secundaria donde los estudiantes hablan y hacen sus trabajos en inglés, Anahí fue atacada por su maestra quien era americana por hablar en español: *"Me recuerdo que la maestra nos regañaba a mi amiga y a mí porque siempre hablamos en español. No nos dejaba hablar en español. Decía, '¡Siento que están hablando mal de mí, hablen inglés! Se enojaba, se enojaba, y se enojaba. Si pa la otra no me hacen caso le voy a dar detención'"* (11:40-12:31). Anahi y su amigo se quedaron con disgusto por ser amenazados por usar el español. Aunque les compartió la experiencia a sus padres, Anahi era muy tímida, y cuando sus padres quisieron hablar con el director de su escuela sobre esta situación, ella les pidió que no hicieran nada. Sentía que sus compañeros iban a reaccionar mal si sus padres le llevaran este problema al director de su escuela, y pues pidieron a sus padres a abordar la situación.

4.1e Expectativas/Presiones educativas

Más aún, su padre no le dio tanto apoyo, como su madre, quien la empujaba a seguir sus estudios con apoyo emocional porque su madre no sabía mucho en torno a los temas de sus

⁴ Sueño Middle School es el seudónimo usado para el secundario de Anahi.

trabajos. A Anahí le dolió mucho cuando su papá le dijo, “*Ya salte. Ya no vayas a la escuela, ponte y trabaja. Vete a la fresa.*’ *Y eso como que si me dolió, como que no lo esperaba eso de mi papá*” (27:56-28:07). El papá de Anahí no miro la importancia de lo que le dijo su papá a ella. A él le importaba más ir a trabajar para apoyar a la familia, que seguir estudiando. En lugar de decirle algo positivo, le dijo unas palabras que la afectaron negativamente.

4.1f Trayectoria académica de estudiantes latinos

Anteriormente en la reseña literaria hablamos sobre como estudiantes latinos enfrentan obstáculos en sus trayectorias educativas. Explicamos que al llegar a diferentes instituciones educacionales, más y más estudiantes se salen de la escuela. Anahí casi enfrentó la misma situación cuando estuvo en el colegio comunitario, debido a la falta de apoyo de su padre y el sentimiento de que no avanzaba en la escuela. Habla sobre cómo se sentía en el colegio comunitario, “*Allí estuve bastantes años, yo creo que como que será unos diez años estuve allí.*” (6:18-7:05) Dice que durante su tiempo en ⁵Deseo College, sentía que estuvo allí muchos más años de los que se debería, “*Estuve muy desesperada, ya no quise seguir estudiando. Ya por que voy si no es para mí*” (26:00-28:52). Sentía que estaba en un lugar donde no veía una salida, y como hemos mencionado anteriormente, su mamá la empujó a estudiar en la universidad porque ya no le faltaba mucho para sacar su licenciatura.

4.1g Contexto Profesional

También Anahí tiene la oportunidad de usar sus habilidades bilingües en el mundo profesional, en la tienda en donde ella trabaja, ella usa su español con los clientes que no hablan inglés. Hay una gran cantidad de gente que va a la tienda que solo habla el español. Menciona en la entrevista como usa su bilingüismo en el trabajo, “*Uso más el español en el trabajo porque,*

⁵ Deseo college es un seudónimo para el colegio comunitario de Anahi.

como de más de mis compañeras, no hablan muy bien el español. Y voy y les digo en que lo puedo ayudar, resolviendo sus preguntas” (31:50-32:41). Anahí es la principal hablante de español en su trabajo. Ella toma el punto central de la conversación entre el cliente y su compañera, o ella alivia el estrés de sus compañeros de no saber cómo hablar en otro idioma. Siente que su bilingüismo sí contribuye mucho a sus estudios y la ayuda a avanzar en su carrera. Refuerza sus aspiraciones para ser una maestra de español y enseñar los beneficios de hablar dos idiomas.

4.1h Resumen

Al resumir sus experiencias, Anahí explica que las clases bilingües, y las clases de español en la preparatoria, afectaron poco su forma de hablar español. Ella no cree que estos cursos afectarán la manera en que se identifica. Cuando se identifica dice, *“Yo diría pues mexicana. Aunque a veces sí me quedo si no conozco nada de México porque digo que mexicana verdad. No se de los raíces y así. Pero si yo diría que Mexicana”* (1:58-2:16). Dice que a veces piensa en las diferentes formas de identificarse, pero como nunca se ha dedicado a conocer mejor sus raíces, ni a examinar mucho su identidad, se conoce como una mexicana. Anahí reconoce que el español tiene importancia en su comunidad, y quiere impartir esta información cuando ella se convierta en maestra de español. Sentía mucha presión para encontrar un trabajo, por parte de su padre, que quisiera que ella empezara a trabajar de inmediato cuando terminó con la preparatoria. Su madre es la única que la ha apoyado en su decisión de seguir con sus estudios. Después, ella duró como diez años en el colegio comunitario, donde no vio el sentido de continuar sus estudios. Y como se ha mencionado anteriormente en el ensayo, con el soporte de su mamá, tuvo la fuerza para aplicar a un colegio de cuatro años para sacar su licenciatura. Ahora se siente más segura de que puede graduarse y sacar su licencia como maestra.

4.2 Estudio de Caso - Alex

Alex es un estudiante universitario de primera generación que está estudiando para recibir su licenciatura en administración de empresas, con un énfasis en emprendimiento. Actualmente, trabaja en un banco donde utiliza el español todos los días, pero en el futuro desea ser un agente de bienes raíces.

4.2a Prácticas lingüísticas en casa

Alex comparte que sus padres son inmigrantes mexicanos, quienes decidieron mantener el uso del español en casa. Alex dice, *“El español, pues siempre, siempre me han hablado el español, mi mamá, mi papá y mis hermanos, so ahí siempre he aprendido el español de ellos”* (1:52-2:06). En casa se habla el español completamente y no se incorpora el inglés, ni con su papá, quien habla en inglés porque asistió a la escuela en los Estados Unidos, ni con sus hermanos que simultáneamente están aprendiendo inglés en la escuela. También comparte que su padre le decía, *“Siempre se debe estar hablando el español para estar practicando porque es un skill así muy bien para tener... Porque el inglés siempre lo vamos a estar hablando fuera de la casa”* (0:54-1:11). Los padres de Alex reconocen la importancia de seguir practicando y hablando el español en casa, ya que el inglés lo hablan en todos los demás contextos.

4.2b Apoyo educacional en casa

Alex es el hijo tercero de cuatro y cuando necesitaba apoyo en sus tareas escolares, le pedía ayuda a su mamá, y ella le ayudaba lo más que podía. Adicionalmente, Alex dice, *“Pues si me ayudaban lo más que podían mis hermanos, pues ellos también tenían mucha tarea en el tiempo porque estamos cerca de edad... También tenía una vecina que era como tutor en la elementary school y ella si me ayudaba”* (23:03-24:29). Los hermanos de Alex no le ayudaban

tanto con su tarea, entonces buscaba ayuda adicional de una vecina. Alex dependía mayormente de su maestra o de alguien más que pudiera ayudarle con sus tareas que solo eran en inglés. Esto se debe a que su madre no hablaba muy bien el inglés.

4.2c Experiencias educacionales en cursos de español/inglés

Durante su carrera educacional, Alex cursó todas sus materias en inglés y no tuvo la oportunidad de tomar clases en español hasta la preparatoria. Él cursó tres años de español en la preparatoria: la primera clase era para hablantes monolingües del inglés en su décimo año, la segunda para hispanohablantes en su onceavo año y la tercera era “advanced placement” durante su último año. Alex dice, *“Todos eran en inglés y la primera vez que tuve oportunidad de tomar una clase en español era en la high school... luego tomé AP español de honores y pasé las dos clases y también pasé el examen AP de los honores”* (6:32-7:42). Alex comparte que solo tomó estas clases porque eran requisito, pero no sintió que hayan mejorado su manera de hablar español.

De igual manera, Alex no tuvo la oportunidad de asistir a una escuela bilingüe, entonces todos sus estudios, desde el kínder hasta la universidad, han sido en inglés. Alex dice, *“Como en la elementary school nadie hablaba el español porque todos quieren hablar inglés hasta la gente que andan aprendiendo so, entonces ahí casi nunca practicaba”* (26:42-27:00). En la primaria todos los estudiantes cuyo primer idioma era el español no lo querían hablar y preferían hablar el inglés, ya que era el idioma aceptable durante el día escolar.

4.2d Discriminación lingüística

En la escuela, Alex dice que no le prohibieron el español: *“Ellos nunca nos hicieron prohibir de estar hablando español cuando había estudiantes que eran latinos o que estaban*

recién llegados de México, El Salvador... yo nunca escuché que nos digan 'Oh, no pueden hablar español' Pero tampoco estaban 'Hablen español'" (9:03-9:35). Entre sus compañeros, Alex comenzó a hablar más el español durante el día escolar en la secundaria y la preparatoria, ya que todos lo hablaban más. Él dice que tenía compañeros que recientemente habían llegado de México, así que comenzó a usar su español más frecuentemente durante el día escolar.

Alex nos comparte que en su casa no se hablaba el inglés, y mucho menos con sus hermanos que también estaban aprendiendo inglés: *"Entre nuestros hermanos nos echamos mucha carrilla por hablando el inglés, no sé por qué se hizo eso, pero no sé"* (1:40-1:50). Un ejemplo que Alex comparte es, *"cuando iba la escuela y ocupaba hacer como un speech o algo y ellos estaban ahí, pues me sentía con mucha vergüenza porque estaba hablando el inglés y... yo no se siente raro, se siente muy extraño porque es muy inusual que nosotros hablemos eso en la casa"* (2:31-2:56). El "solo hablar español" en su casa es una norma informal que entre todos los familiares no se habla el inglés porque se siente muy inusual. De la misma manera que se estigmatiza el inglés en casa, en la escuela se estigmatiza el español.

4.2e Expectativas/presiones educacionales

Alex dice que sus padres siempre lo apoyaron para ir a la escuela y sacar buenas calificaciones. Él dice, *"Porque como ellos nunca tuvieron una educación formal, quieren que sea una historia diferente para nosotros"* (4:20-4:30). Aparte, desde que tiene memoria, sus padres le han dicho que si no estudia, tiene que trabajar. A causa de esto, Alex comparte que, *"se me hace la razón por que es un pressure sobre mí, es porque como antes trabajaba con mi papá cuando estaba más joven, pues siempre me decía por qué mira, ocupas ir a la escuela para que no estés trabajando así toda tu vida, so siempre tuve ese pressure detrás de mi cabeza"*

(10:20-10:46). La oportunidad de trabajar con su papá afuera en su negocio de paisajismo ha motivado a Alex para que siga estudiando y pueda tener un trabajo mejor, como dice su padre.

4.2f Trayectoria académica de estudiantes latinos

Alex decidió asistir al colegio comunitario Milagro College (pseudónimo) después de graduarse de la preparatoria. Él comparte, *“Oh, si, pues mi experiencia fue muy bien nadamas necesitaba estar dos años, pero como paso covid decidí quedarme otro año... Pues me salió mejor porque me hice gradúate con cinco degrees... Ella [consejera] me ayudó a hacer guide donde tomar clases para no gastar tiempo”* (7:52-9:41). Alex se siente muy orgulloso de que, aunque fue tres años al Milagro College, mayormente durante la pandemia, él pudo graduarse con cinco grados asociados y actualmente asiste a Esperanza University. También dice que tuvo mucho apoyo de su consejera y de un programa de puente de verano.

4.2g Contexto profesional

Por último, Alex utiliza el español ahora como adulto más que nunca. Él dice que siente que recibió apoyo y motivación para usar el español en el mundo profesional. Nos comparte

“También en el outside world siempre me apoyaban mucho de hablar el español porque es un idioma de dinero, todo el mundo habla español. So eso significa que gente que ni son latinos pueden hablar español y pues como yo soy un business major es muy importante sabiendo otros idiomas, especialmente los idiomas que son populares como el español. So de ahí es donde agarre el apoyo. Si so estoy usando el español mucho más, ya que soy adulto como mencione ahí en el banco uso mucho el español para traducir para hacer transacciones todo eso. Pues en todo generalmente estoy usando el español mucho más.” (28:32-30:06).

Evidentemente, Alex tiene una mentalidad positiva hacia sus habilidades de hablar español y valora que sabe hablar lo que él clasifica como “el idioma de dinero”.

4.2h Resumen

En resumen, la experiencia de Alex en clases solo en inglés toda su vida educacional no impactó de gran manera su habilidad de hablar español. Alex siente que las clases de español en la preparatoria para él no causaron una gran diferencia en cómo se identifica porque él se identifica como mexicano. Algo que sí es muy evidente es que Alex reconoce la importancia de hablar español y sabe que seguirá impactando de manera positiva su futuro profesional. Además, Alex tiene la presión en casa de seguir estudiando para tener un futuro mejor, pero sus padres lo apoyan incondicionalmente. Por último, él asistió al colegio comunitario en línea durante los tres años de la pandemia y tuvo una experiencia muy positiva debido al apoyo de su consejera.

5. Discusión

La pregunta que este estudio busca responder es, ¿Cuáles son las perspectivas de dos estudiantes bilingües de herencia mexicana acerca de sus experiencias educacionales en español y su identidad en una comunidad bilingüe en la costa central de California? Los resultados indican que los estudiantes mantuvieron su sentido de identidad como mexicanos debido a que hablan español en casa. El haber tomado clases bilingües para Anahí y clases de español en la preparatoria para Alex no tuvo un gran impacto en cómo se identifican hoy en día. Las categorías utilizadas para analizar los estudios de caso fueron las prácticas lingüísticas en casa, el apoyo educacional en casa, las experiencias educacionales en cursos de español/inglés, la discriminación lingüística, las expectativas/presiones educacionales, la trayectoria académica y el contexto profesional. En seguida, haremos un análisis comparativo de las categorías entre los dos estudios de caso.

5.1 Prácticas lingüísticas y educativas en casa

Las prácticas lingüísticas de Anahí y Alex son muy similares. Anahí siempre ha hablado español en su casa, y como ella y sus padres emigraron desde Zacatecas, México, fue criada como monolingüe del español. Similarmente, Alex habla español en casa con sus padres y con sus hermanos, ya que sus padres emigraron de Zacatecas, México a los Estados Unidos. Igualmente, Anahí y Alex no contaban con apoyo en sus tareas escolares en inglés. Esto se afirma con el estudio de Valdés (2006) porque en la escuela en el estado de California se ha tenido que separar el inglés y el español para estudiantes como Alex. Los estudiantes no tuvieron la oportunidad de tomar clases bilingües en la primaria y solo se hablaba español. Anahí es la mayor de sus hermanas. A causa de esto no tuvo apoyo en sus estudios y a veces iba con sus maestros si no entendía una parte de sus trabajos. Alex es el tercer hermano de cuatro, y cuando necesitaba ayuda con sus tareas, visitaba a su vecina que era una tutora. Estos resultados concuerdan con los del estudio de Delgado-Gaitan (2004), quien encontró que aunque los padres no puedan ayudar a sus hijos con sus tareas en inglés, sí los pueden motivar a tener buenas calificaciones y esperar de ellos buenos logros académicos.

5.2 Experiencias educativas y discriminación lingüística

Anahí y Alex tuvieron experiencias diferentes al tomar clases de español. Anahí en el kínder hasta el sexto grado fue parte de una escuela donde todos los estudiantes participaron en un programa bilingüe y tomó una clase de español en la preparatoria. Alex no tuvo la oportunidad de tomar clases de español en la primaria, sino en la preparatoria, donde cursó tres años de español. El estudio de García (2020) afirma que debido a la proposición 227, los programas bilingües fueron disminuyendo en el estado de California. Estudiantes como Anahí fueron de los pocos que sí tuvieron la oportunidad de cursar clases bilingües. Además, Anahí y

Alex compartieron instancias donde sufrieron discriminación lingüística. Anahí dijo que tuvo una maestra a quien no le gustaba que hablara en español, pensando que hablaban mal de ella. Al contrario, Alex no experimento la discriminación explícita en la escuela, pero en casa con sus hermanos había una norma informal donde no se hablaba el inglés, y si lo hablaba en frente de sus hermanos, se sentía avergonzado. La experiencia de Anahí concuerda con los estudios de Lippi-Green (2011) porque la presencia de la discriminación hacia las poblaciones hispanohablantes ha existido en el suroeste desde que los Estados Unidos anexó partes de México. Pero, la experiencia de Alex no es algo que esperábamos encontrar en nuestro estudio, ya que experiencias similares no se documentan en estudios anteriores.

5.3 Expectativas y experiencias en su trayectoria académica

En cuanto a las expectativas de los padres de Anahí y Alex, los dos valoran la educación. El papá Anahí decía que no había razones para seguir en sus estudios, que meterse en la cosecha de la fresa era más importante para la familia que cualquier otra cosa. Similarmente, el papá de Alex le dijo que si no estudiaba, iba a tener que dedicarse a un trabajo muy laborioso toda su vida, entonces le recomendó que le diera prioridad a sus estudios para no tener un trabajo tan difícil como él. De acuerdo al estudio de LeFevre & Shaw (2011) los padres latinos les dicen a sus hijos que si dejan de estudiar, van a terminar con un trabajo mal pagado, igual que los padres de Anahí y Alex. Por otra parte, tanto Anahí como Alex fueron a un colegio comunitario. Anahí tuvo una experiencia negativa en el colegio comunitario, diciendo que estuvo allí por muchos años sin obtener un título. Alex tuvo una experiencia positiva en el colegio comunitario porque contaba con el apoyo de su consejera, quien le ayudó a lograr que sus tres años fueran beneficiosos. Él se graduó con cinco títulos asociados. Estudios previos presentan que los estudiantes Latinos enfrentan barreras para transferirse de un colegio comunitario a una

universidad de 4 años (Yosso & Solórzano, 2013). Tanto Anahí como Alex vencieron las bajas probabilidades de poder transferirse a una universidad de cuatro años al ser estudiantes de Esperanza University.

5.4 Contexto profesional

Finalmente, Anahí y Alex reconocen la importancia del uso del español en sus vidas. Anahí dice que por su experiencia personal, profesional, y educacional ella quiere ser maestra de español. Alex comparte que el español “*es un idioma de dinero*” y reconoce lo importante que será para su carrera profesional hablar el español. Estudios recientes demuestran que el asistir a clases bilingües o de español tiene un efecto positivo en sus vidas, ayudándoles a pensar de forma crítica y a mirar los beneficios que tendrán en el futuro (Newcomer, 2020).

6. Conclusión

6.1 Resumen de los resultados del estudio

En conclusión, los resultados de este estudio demuestran las expectativas que Anahi y Alex, hijos de herencia mexicana, enfrentan por parte de sus padres además de las presiones en torno a ciertos aspectos educacionales que han enfrentado en sus escuelas. Los entrevistados dicen que sus experiencias educacionales en español no tuvieron un gran impacto en el desarrollo de sus identidades como mexicanos viviendo en la costa central de California. Sin embargo, los dos reconocieron los beneficios de poder hablar en español tanto en sus trabajos actuales como en sus carreras profesionales. De hecho, Anahí piensa utilizar el español como futura maestra de español en el sector educacional y Alex quiere utilizarlo como profesional en la industria de negocios como agente inmobiliario.

6.2 Limitaciones

Una limitación de este estudio es que solo nos enfocamos en dos estudios de caso. Por lo tanto, no podemos generalizar los resultados de este estudio a las experiencias de todos los estudiantes de herencia. Sin embargo, el énfasis en dos estudios de caso provee el espacio para resaltar y conocer de manera más profunda las experiencias de dos estudiantes universitarios mexicanos de primera generación en la costa central de California.

6.3 Futuras investigaciones/implicaciones

Los resultados de nuestro estudio tienen varias implicaciones debido a la información recibida por ambos entrevistados sobre sus experiencias educacionales. Por ejemplo, el mantenimiento del español para los dos participantes fue impactado por las prácticas lingüísticas, principalmente, dentro y fuera de la casa. De la misma manera, es importante utilizar el español dentro de la casa con los padres y también fuera de casa o en el contexto profesional. Alex comparte, “*el español...es un idioma de dinero*” y esto representa el gran valor que Alex le da al idioma español. Ya que el español es el cuarto idioma más hablado del mundo, Alex se considera hablar “el idioma del dinero”. (Emery, 2023). En el futuro, padres de hablantes de herencia deben buscar oportunidades de entrada como producción del español en casa, con familiares, en la tienda o cualquier oportunidad que se presente. Adicionalmente, es importante que en el colegio comunitario haya apoyo para que los estudiantes puedan transferirse del colegio comunitario. Alex contó con el apoyo de su consejera y Anahí con el apoyo de su madre. Los programas de apoyo académico son importantes para que los estudiantes latinos puedan salir adelante. Este estudio concuerda con estudios previos sobre la gran ayuda que son los programas para estudiantes de primera generación.

En el futuro, temas que se podrían explorar son las experiencias de estudiantes que asisten al colegio comunitario y el impacto de hablar solamente español en casa. Algo importante sería aprender sobre estudiantes que enfrentan barreras para poder transferirse del colegio comunitario a una universidad de cuatro años. De la misma manera, similar al caso de Alex ¿Cuáles son las prácticas lingüísticas en los hogares inmigrantes? Hay ciertas prácticas lingüísticas como el habla exclusiva del español que impactan el mantenimiento de la lengua de herencia.

7. Bibliografía

- Cervantes-Soon, C. G. (2014, April 22). A critical look at dual language immersion in the new latin@ diaspora. *The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1), 64-82. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15235882.2014.893267>
- Delgado-Gaitan, C. (2004). Instructing parents to teach at home. In *Involving Latino families in schools: Raising Student Achievement Through Home-School Partnerships* (pp. 41–60). essay, Corwin Press.
- Emery, C. (2023, April 27). *The 33 most spoken languages in the world (updated 2023)*. Langoly. <https://www.langoly.com/most-spoken-languages/>
- Escobar, A. M., & Potowski, K. (2015). El español en la educación. In *El Español de los Estados Unidos* (pp. 223–246). essay, Cambridge University Press.
- Escobar, A. M., & Potowski, K. (2015). El español y la identidad. In *El Español de los Estados Unidos* (pp. 247–268). essay, Cambridge University Press.
- Garcia, A. (2020). A new era: for bilingual education in California. *The Phi Delta Kappan*, 101(5), 30–35. <https://www.jstor.org/stable/26898126>
- García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245–255. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- Geerlings, J., Verkuyten, M., & Thijs, J. (2014). Changes in ethnic self-identification and heritage language preference in adolescence. *Journal of Language and Social Psychology*, 34(5), 501–520. <https://doi.org/10.1177/0261927x14564467>

- Katznelson, & Bernstein, K. A. (2017). Rebranding bilingualism: The shifting discourses of language education policy in California's 2016 election. *Linguistics and Education*, 40, 11–26. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.05.002>
- Kelley, C. (2022, March 10). Opinion: California wants most students to be bilingual by 2040. Here's why. *Tribune*. Retrieved February 15, 2023, from <https://www.sandiegouniontribune.com/opinion/commentary/story/2022-03-10/dual-language-programs-bilingual-english-spanish>
- Language Testing International. (2022). *What is a Heritage Speaker? | Frequently Asked Questions*. Retrieved February 15, 2023, from <https://www.languagetesting.com/heritage-speakers-frequently-asked-questions>
- Lee, J. S., & Wright, W. E. (2014). The rediscovery of heritage and community language education in the United States. *Review of Research in Education*, 38, 137–165. <http://www.jstor.org/stable/43284065>
- LeFevre, A. L., & Shaw, T. V. (2011). Latino parent involvement and school success. *Education and Urban Society*, 44(6), 707–723. <https://doi.org/10.1177/0013124511406719>
- Lippi-Green, R. (2011). ¡Ya basta! In *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States* (2nd ed., pp. 255–280). essay, Taylor & Francis Group.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Montrul, S. (2012). La educación bilingüe en los Estados Unidos. In *El bilingüismo en el mundo hispanohablante* (pp. 299–319). Essay, John Wiley & Sons, Incorporated.

- Newcomer, S. N. (2020). "Who we are today": Latinx youth perspectives on the possibilities of being bilingual and bicultural. *Journal of Language, Identity, and Education*, 19(3), 193–207. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1655426>
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Ovando, C. J. (2003). Bilingual education in the United States: Historical development and current issues. *Bilingual Research Journal*, 27(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/15235882.2003.10162589>
- Pascual y Cabo, D., & DeLaRosa-Prada, J. (2015). Understanding the Spanish heritage language speaker/learner. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*,
- Parra, M. L. (2016). Understanding identity among Spanish heritage learners: An interdisciplinary endeavor. In D. Pascual y Cabo. *Advances in Spanish as a heritage language* (pp. 177–204). John Benjamins Publishing Company.
- Palma, J. (2019). Effects of U.S. English only language instruction on elementary Latino students. Capstone Projects and Master's Theses. 539. https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/539
- Ponce, M., & Centeno, D. V. (2022). *El impacto de la identidad y el bilingüismo en estudiantes universitarios de primera generación* [Unpublished undergraduate thesis]. California State University, Monterey Bay. https://dianavazquezcenteno.weebly.com/uploads/1/3/9/2/139262968/vazquezcentenod_capstone_paper.pdf
- Potowski, K. (2004). Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: Implications for second language acquisition and heritage language maintenance. *The*

Modern Language Journal, 88(1), 75–101.

<https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00219.x>

Simon-Cereijido, G. (2018). Bilingualism, a human right in times of anxiety: Lessons from California. *International Journal of Speech Language Pathology*, 20(1), 157–160.

<https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1392610>

U.S. Const. amend. XIX

Valdés Guadalupe, & Valdés Guadalupe. (2006). The Spanish language in California. In *Developing minority language resources the case of Spanish in California* (pp. 24–53).

Essay, Multilingual Matters.

Valle, D. S. (2003). A history of language rights: Between tolerance and hostility. In *Language rights and the law in the United States Finding Our Voices* (pp. 9–53). essay, Multilingual Matters.

Yosso, T. J., & Solórzano, D. G. (2013, February 13). Leaks in the Chicana and Chicano educational pipeline. *UCLA Chicano Studies Research Center*. Retrieved March 6, 2023, from

<https://www.chicano.ucla.edu/publications/report-brief/leaks-chicana-and-chicano-educational-pipeline>

Apéndice

1. ¿Cuéntame sobre ti, tu nombre, tu edad, en dónde naciste, en dónde creciste, eres estudiante de primera generación universitaria? ¿De dónde provienen tus padres?
2. ¿Cómo te identificas?
 - Por ejemplo, étnicamente, Mexican@, Latinx, Hispano
2. ¿Cuándo empezaste a aprender/hablar inglés? ¿Español? ¿Con quiénes usabas cada uno de estos dos idiomas?
3. ¿Dónde utilizas el español ahora? ¿Es tu idioma de preferencia?
4. ¿Sientes que tu experiencia educacional fortaleció o perjudicó la forma en la que te identificas? Explica.
 - Por ejemplo, si la oportunidad de tomar clases en español fortalece tú identidad como Latinx
5. Cuéntame sobre tu trayectoria educacional. ¿En dónde cursaste tus clases si recuerdas desde la primaria hasta ahora? ¿A cuál primaria asististe? ¿La ciudad?
 - ¿Todos tus estudios fueron en inglés?
 - ¿Cuándo tuviste la oportunidad de tomar clases de español?
6. ¿Durante tu experiencia educacional asististe a las escuelas que te corresponden por tu distrito? ¿Sabes si cerca de ti había escuelas bilingües? Explica tu respuesta
7. ¿Sientes que se apoyaba el bilingüismo en tu educación? ¿En la primaria? ¿Escuela intermedia? ¿Preparatoria? ¿Cómo?
 - Ejemplos: ¿Te daban oportunidades de hablar español en el salón, los maestros rechazan el habla en los dos idiomas, podías hablar el español con tus compañeros en el salón de clases?

8. ¿Por qué tomaste la decisión de matricularte en un programa bilingüe o clases en español?
 - ¿Fue tu decisión o la decisión de tus padres?
9. ¿Si sabes, a qué tipo de programa bilingüe asististe? ¿Se hablaba el español la mitad del tiempo? ¿O sólo para materias específicas? ¿Cuáles?
10. ¿Cuéntame sobre tu experiencia educacional y si sentiste dificultades si fue solo en inglés? ¿Qué tal en tus clases de español?
11. Cuéntame cómo se incorporaba el español en tu educación en la primaria / la secundaria.
12. Cuéntame cómo te sientes en torno a tus habilidades en inglés / español. ¿Sientes que puedes hablar, leer, y escribir en español igual que en inglés? ¿Se te dificulta alguno más que el otro?
13. ¿Cuéntame sobre las actividades que hacías en inglés o en español durante tus diferentes etapas educativas?
14. ¿Después de tu experiencia con tus clases bilingües, decidiste seguir estudiando el español en la escuela intermedia o secundaria? ¿Por qué?
15. Cuéntame sobre el apoyo académico que tenías en casa. (¿Por ejemplo, tus papás y tus hermanos te ayudaban con tu tarea? Explica.)
16. Explica un poco sobre cómo se incorporaba el español y tu cultura de herencia en tu salón de clases en la escuela primaria, intermedia y preparatoria. ¿Te dejaron usar el español en clase? ¿En tus trabajos? ¿Celebraron los días festivos importantes en tu cultura?
17. ¿Sientes que tus clases de español apoyaron tu habilidad de hablar español?
18. Cuéntame sobre tus experiencias bilingües en tu vida de adulto ¿Has utilizado tu bilingüismo en el trabajo?