

Crear y archivar historia: Intentos por historiar la enseñanza del español en Estados Unidos a principios del siglo XX

Making and Archiving History: Attempts to Historicize the Teaching of Spanish in the United States in the Early 20th Century

Inés Vañó García

e-mail: ivanogarcia@framingham.edu
Framingham State University, USA

Resumen: Los inicios del siglo XX en Estados Unidos suponen el surgimiento y posicionamiento de los estudios hispánicos como campo disciplinar. Reconociendo el papel esencial de la *American Association of Teachers of Spanish* (1916), junto con sus miembros más reconocidos, en el proceso de configuración de la enseñanza del español en el sistema educativo estadounidense, este trabajo tiene como objetivo dar a conocer tres obras concretas que tienen como finalidad historiar el inicio y el estado de la enseñanza de las lenguas modernas para establecer y legitimar la enseñanza del español como campo de estudio: *The Teaching of Modern Languages in the United States* (1913), *The teaching of modern languages in the United States* (1929) y *The history of modern language teaching in the United States* (1930). Así, teniendo en cuenta el papel de los Estados Unidos como potencia internacional con objetivos geopolíticos concretos hacia Latinoamérica, primero, se contextualiza la enseñanza de las lenguas modernas, y en específico la del español. En segundo lugar, se describen cada una de las obras que forman parte del corpus de este trabajo, y se encargaron de registrar y archivar los inicios en la enseñanza de las lenguas modernas dentro del sistema educativo estadounidense, para dar paso a un breve recorrido de las prácticas pedagógicas del momento. Para concluir, se ofrece una reflexión sobre las condiciones e implicaciones para que emerja un discurso de la lengua como producto o mercancía, que además ayuda a perfilar el nuevo perfil de profesor de español como lengua extranjera (ELE).

Palabras clave: *American Association of Teacher of Spanish* (AATS), historia de la enseñanza, enseñanza del español, Estados Unidos.

Abstract: The beginning of the 20th century in the United States marked the emergence and positioning of Hispanic studies as a disciplinary field. Recognizing the essential role of the *American Association of Teachers of Spanish* (1916), together with its most renowned members, in the process of shaping the teaching of Spanish in the American educational system, this paper aims to present three specific works whose purpose is to historicize the beginning and the state of modern language teaching in order to establish and legitimize the teaching of Spanish as a field of study: *The Teaching of Modern Languages in the United States* (1913), *The teaching of modern languages in the United States* (1929) and *The history of modern language teaching in the United States* (1930). Thus, taking into account the role of the United States as an international power with specific geopolitical objectives towards Latin America, first, the teaching of modern languages, and specifically that of Spanish, is contextualized. Secondly, we describe each of the works that are part of the corpus of this work, and were responsible for recording and archiving the beginnings of the teaching of modern languages within the U.S. educational system, to give way to a brief overview of the pedagogical practices of the time. To conclude, a reflection is offered on the conditions and implications for the emergence of a discourse of language as a product or commodity, which also helps to outline the new profile of the Spanish teacher as a foreign language.

Keywords: American Association of Teacher of Spanish (AATS), History of Education, Teaching of Spanish, United States.

Received: 02-09-2024
Accepted: 12-12-2024

1. Introducción: contextualización de la enseñanza del español (y las lenguas modernas) en EE.UU¹

Los trabajos que encontramos acerca de la historia de la enseñanza de lenguas, los enfoques teóricos y las metodologías empleadas tienden a provenir, mayormente, de la disciplina de la lingüística aplicada, en concreto, de la adquisición de segundas lenguas. Estos textos suelen describir los diferentes métodos empleados en la enseñanza de lenguas identificando los rasgos que distinguen una metodología de otra, sin necesidad de enfocarse en una lengua en específico. Asimismo, los estudios e investigaciones llevados a cabo sobre la historia de la enseñanza se basan en la historia de las metodologías que han prevalecido y se han desarrollado durante el último siglo. Como indica Alastair Pennycook, esta aproximación es muy problemática por diferentes motivos:

First, it ignores large domains of language teaching, such as which languages get taught [...] Second, the whole status of methods is highly problematic: the very notion of a 'method' lacks any descriptive adequacy... and is clearly a very reductive way to think about language teaching [...] Third, this history is in part precisely a product of the 'method boom' (Stern, 1985: 249) of the 1970s, as an attempt to justify this faddish, market-and career-driven era in North America by attempting to locate it within an unfolding history. Fourth, to the extent that this history presents an upward path of development, from weaker methods to more modern teaching, it suggests a problematic progressivism, whereby whatever is happening now is presumed to be superior to what happened before (2004, pp. 277-278)

Además de su naturaleza descriptiva, muchos son manuales que tienen una finalidad pedagógica, por lo que la mayoría incluyen listados de conceptos, preguntas de discusión, e incluso algunos ejercicios y/o proyectos al final de cada capítulo. Este es el caso, por ejemplo, del texto de Richards y Rodgers (2001), *Approaches and methods in language teaching*, para describir los métodos más destacados ofreciendo un panorama cronológico de los enfoques, o el de Kirsten M. Hummel, *Introducing Second Language Acquisition: Perspectives and Practices* (2013), que sigue el mismo modelo de Douglas Brown, *Principles of language learning and teaching* (2007), cuya primera edición data de 1980. El trabajo de Musumeci (2009), como excepción, presenta un enfoque histórico sobre las metodologías de enseñanza de segundas lenguas, sin embargo, lo hace teniendo en cuenta factores muy generales, y diferenciando entre los contextos en los que la adquisición de la segunda lengua es el objetivo primario, y en los contextos que se

1. Cabe remarcar que el presente artículo es parte de mi proyecto de tesis sobre la historia política de la enseñanza del español en Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XX. El proyecto toma como punto de partida la historia de la *American Association of Teachers of Spanish*, junto con los principales instrumentos lingüísticos creados por sus miembros, y examina su papel en la creación y configuración de un nuevo campo académico.

utiliza como medio de instrucción. Estas fuentes demuestran un aislamiento en cuanto al estudio de las metodologías de enseñanza de lenguas, ya que no tienen en cuenta los eventos socio-políticos, ni tampoco la producción y contextualización de los materiales pedagógicos que se inscriben dentro de cada práctica pedagógica.

La necesidad de una historia política de la enseñanza del español en Estados Unidos es necesaria por su inexistencia hasta el momento y por el posicionamiento de la misma en la historia. A pesar de la presencia de la lengua española en territorio estadounidense antes del siglo XX como “lengua de la política” (Lozano, 2018), por su utilización como lengua de gobierno en el proceso de incorporación de los estados de suroeste, queremos enfatizar que, a partir de esta fecha, se configura como lengua extranjera borrando su historia y su existencia previa en el territorio (Del Valle y García, 2013; Lozano, 2018). El movimiento de enseñanza de la lengua española en Estados Unidos, por lo tanto, urge ser descrito y contextualizado teniendo en cuenta los eventos histórico-políticos y los propósitos, más allá de la docencia, con sus vecinos, y el trabajo de la *American Association of Teachers of Spanish* (1916) y sus miembros más representativos (Vañó García, 2022) es esencial para trazar esta historia política de la enseñanza del español en el país.

A tal efecto, la finalidad de este trabajo es contextualizar tres obras publicadas durante los inicios del siglo XX que documentan, archivan e intentan legitimar el principio de la enseñanza de las lenguas modernas en Estados Unidos en ese momento, con énfasis en la enseñanza de la lengua española. A pesar de reconocer que este período histórico no es pedagógicamente innovador, y teniendo en cuenta una perspectiva histórica en el que se contextualizan los eventos geopolíticos y se tienen en cuenta los factores políticos, sociales y económicos del momento, en primer lugar, se presenta un breve marco histórico sobre la enseñanza del español en Estados Unidos y el papel de la AATS y sus miembros en la misma. En segundo lugar, se introducen y describen cada una de las tres obras que forman parte del corpus de este trabajo y sus autores, para dar paso a una discusión sobre las implicaciones en las prácticas pedagógicas de la enseñanza del español. Para finalizar, se concluye con unas reflexiones sobre dichas prácticas pedagógicas, el posicionamiento de la AATS al respecto, y cómo estos procesos de legitimización no simplemente tienen una implicación en el ámbito de la enseñanza de lenguas, sino también dan paso a perfilar y adoctrinar la figura del profesor de español como lengua extranjera (ELE).

2. Los inicios de la enseñanza del español y la labor de la AATS

En la educación universitaria estadounidense el latín y el griego fueron las lenguas de rigor hasta principios del siglo XX y, hasta este momento, el estudio de las lenguas modernas no tenía cabida fuera de las escuelas de negocios (Bagster-Collins, 1930). Durante el siglo XIX hubo una comunidad muy reducida de intelectuales estadounidenses que se convirtieron en los primeros representantes de los estudios hispánicos en el país y ocuparon las primeras cátedras en las universidades (Fernández, 2005; Helman, 1946; Jaksic, 2007). Sin embargo, desde finales del siglo XIX, se pueden trazar una serie de informes que salieron a la luz con el objetivo de evaluar el estado del estudio de las lenguas modernas. Entre estos informes, cabe resaltar el del *Committee of Ten* y el *del Committee of Twelve*: ya en el primer informe se deja constancia de la falta de formación pedagógica que existía para los profesores de lengua, con la recomendación

de introducir el estudio del francés o el alemán en la escuela elemental o durante el primer año en la secundaria. Este segundo informe fue el que propuso los diferentes niveles de enseñanza a nivel nacional —elemental, intermedio y avanzado—y que también reiteraba el estudio en el extranjero como parte esencial en la formación de los profesores de lengua. La relevancia de estos informes recae en que ambos, y como consecuencia de las metodologías de enseñanza del latín y el griego, favorecieron la comprensión lectora como método de enseñanza junto las prácticas de traducción.

Dentro del sistema educativo, la situación cambia por completo cuando el alemán disminuye drásticamente a causa de la Primera Guerra Mundial (Wiley, 1998; Wilkins, 1918a), al mismo tiempo que las lenguas modernas empiezan a ser requisito en las universidades (alemán y/o francés).² Los inicios de siglo (1910-1940) coincide con un incremento exponencial en el número de escuelas a causa del aumento del número de estudiantes. Este crecimiento se produce a causa del *Reform Movement* de finales del siglo XIX que conlleva un cambio en la instrucción y los objetivos pedagógicos a nivel secundario: la preparación del estudiante no implicaba únicamente una preparación para los estudios universitarios, como había sido el caso hasta la fecha, a partir de este momento, se requería preparar a los estudiantes con habilidades prácticas (“*life skills*”), consecuencia directa de las numerosas oportunidades laborales que existían en el ámbito administrativo (Goldin y Katz, 1999, 2008).

Es dentro de este marco en el que la *American Association of Teachers of Spanish* (AATS)³ se fundó en la ciudad de Nueva York en 1917 de la mano de Lawrence Augusto Wilkins (1878-1945),⁴ que en ese momento era director de la Asociación de Lenguas Modernas de las escuelas públicas de Nueva York. Consideramos que el trabajo de la AATS y sus miembros más representativos fue fundamental durante la primera mitad del siglo XX para delimitar el nuevo campo de estudio, y establecer y forjar redes de intelectuales entre Estados Unidos, América Latina y España, además de actuar como medio de transmisión y distribución de recursos pedagógicos sobre la enseñanza del español (Vañó García, 2022). Se debe señalar que, en la actualidad, la AATS, como dispositivo institucional, posee una gran visibilidad tanto a nivel nacional como internacional, con una gran representación de reconocidos profesionales en la enseñanza de lenguas y académicos.

Hispania, su revista oficial, se convirtió en un instrumento de diseminación de los recursos que se iban creando, además de ofrecer artículos explícitamente pedagógicos. En el último número de *Hispania* en 1967, como conmemoración de su cincuentenario, figuras relevantes de la historia de la AATS proporcionaron una mirada al pasado,

2. Nótese que, a causa de este requisito, la *Modern Language Association* (MLA), fundada en 1884, establecerá un año después de su creación, un comité para analizar las lenguas modernas como requisito de admisión y su estatus en la educación universitaria.

3. Actualmente, la asociación es conocida como *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*, cambió que sucedió en 1944 a pesar de que desde sus orígenes su revista oficial ya publicó varios artículos relacionados con la lengua portuguesa.

4. Wilkins completó sus estudios en la Universidad de Syracuse en 1904 con una licenciatura en filosofía, y continuó sus estudios de posgrado en la Universidad de Columbia, Nueva York, en la que le otorgaron una beca en el departamento de lenguas modernas y obtuvo su maestría en francés en 1907. Su trayectoria como profesor de secundaria empezó en Brooklyn Commercial School, como profesor de francés, y tres años más tarde, en 1910, en DeWitt Clinton High School, como profesor de español, donde también llegó a ser jefe de departamento. Antes de su implicación en la AATS, estableció sus relaciones profesionales e institucionales a nivel estatal con la Asociación de Lenguas Modernas de las Escuelas Públicas de Nueva York. A partir de 1916, también empezó a enseñar calses de lengua y literatura e la Universidad de Columbia (Alpern, 1946; Barlow, 1946; Javert, 1973).

dando cuenta de su evolución y progreso y resumiendo su medio siglo de vida. La contribución de Donald Devenish Walsh (1903-1980),⁵ como el editor de *Hispania* más antiguo y todavía con vida, es notoria ya que ofrece esta tabla que recopila una clasificación de los diferentes tipos de artículos publicados bajo cada editor.

Tabla 1: Clasificación temática de los artículos publicados en *Hispania* durante sus primeros cincuenta años, y publicada en su cincuentenario. [Énfasis nuestro].

	Literary & Cultural	Linguistic	Pedagogic	Total
Espinosa (1918-26)	110 (30.2%)	21 (5.8%)	233 (64.0%)	364
Coester (1927-41)	287 (45.0%)	44 (7.0%)	306 (48.0%)	637
Doyle (1942-48)	85 (40.6%)	33 (15.8%)	91 (43.4%)	209
Walsh (1949-57)	244 (59.6%)	88 (21.4%)	78 (19.0%)	410
Mead (1958-62)	226 (85.0%)	11 (4.1%)	29 (10.9%)	266
Menton (1963-65)	152 (89.5%)	5 (2.9%)	13 (7.6%)	170
Rothberg (1966-67)	74 (79.5%)	4 (4.3%)	15 (16.1%)	93

Considerando estas cifras proporcionadas por Walsh (1967), se observa cómo el porcentaje de artículos pedagógicos fue mayor durante su fundación y primeras décadas de vida debido a la necesidad de formar a los profesores de español, en oposición a los artículos literarios y culturales que aumentaron con el paso del tiempo. Nuestro argumento es que los artículos pedagógicos eran mucho más numerosos durante estas décadas porque no existía otro tipo de materiales que apoyaran la formación del profesorado de español. Con el tiempo, el porcentaje disminuye porque no simplemente se publican manuales de enseñanza, y otros instrumentos de apoyo formativo para el profesorado de lenguas, y en específico para el profesor de español, sino que, además, también se perfila la figura del profesor de español de lengua extranjera (ELE) y se crean cursos específicos para su formación pedagógica y desarrollo profesional.⁶

Hay que recordar que las lenguas clásicas, el latín y el griego, hasta finales del siglo XIX seguían siendo las lenguas de rigor en la educación universitaria. Sin embargo, la creciente demanda en el marco educativo estadounidense para impartir lenguas modernas conlleva un giro metodológico que implicaba nuevos planteamientos en la enseñanza de lenguas ya que, “until the end of the nineteenth century our universities as a whole taught modern languages much as the classics were taught emphasizing grammar and translation” (Meras, 1962). De acuerdo con los acercamientos pedagógicos que apoyaban el método de traducción gramatical, a finales del siglo XIX los manuales para la enseñanza de lenguas eran reproducciones o adaptaciones de los materiales que se publicaban en Europa (Bagster-Collins, 1930; Pardiñas-Barnes, 1998). Normalmente se hace referencia a éstas como las gramáticas de Jens Otto Harry Jespersen y Heinrich Gottfried Ollendorf. Jespersen (1860-1943) y

5. Donald D. Walsh se graduó de Harvard y enseñó en la universidad de Choate Rosemary Hall, un internado de preparación para la universidad en Wallingford, Connecticut. Entre sus múltiples cargos, cabe destacar que, además de ser presidente de la AATS en 1959, también fue vicedirector y director del programa de lenguas extranjeras en el MLA (1953-65) y fundador, director y secretario de la Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages (1954-73) (Mead, 1980).

6. En el manual, *Spanish in the High Schools: A handbook of Methods with Special Reference to the Junior High School*, de Wilkins publicado en 1918, se enumeran los escasos cursos de formación pedagógica que existían en ese momento: por Charles P. Wagner (1876-1964) en la Universidad de Michigan, en la Universidad de Texas por William S. Hendrix, y por Max A. Luria (1892-1966) en Hunter Evening College.

Ollendorff (1803-1865) dedicaron su vida académica al estudio descriptivo del sistema gramatical del francés, alemán e inglés. Sus libros aparecían en varias lenguas y eran muy conocidos. Uno de los primeros manuales de español que aparece en los catálogos y que fue utilizado en la universidad de Harvard desde 1825 es *Josse's Spanish Grammar* de Francis Sales, que seguía los mismos parámetros que los libros de texto de latín (Bagster-Collins, 1930). Sales fue instructor de francés y español en Harvard desde 1816 a 1854, por lo que trabajó bajo las órdenes de George Ticknor (1791-1871) y Henry W. Longfellow (1807-1882), ambos intelectuales clave entre las escasas cátedras de estudios hispánicos que existieron a finales del siglo XIX (Doyle, 1926).⁷ Además de editar y ampliar esta gramática, publicó ediciones críticas y anotadas de la literatura canónica española.

Mientras que el siglo XIX se caracteriza por “the lack of suitable graded texts and particularly the cumbersome grammatical textbooks made the teaching of beginners unduly hard and compelled the overstressing of grammar” (Bagster-Collins, 1930), con las recomendaciones de los informes del *Committee of Ten* y del *Committee of Twelve* publicadas en 1893 y 1896, respectivamente, a lo que también le sumamos la victoria en la Guerra hispano americana, se reconoce un momento de “academic declaration of independence” (Pardiñas-Barnes, 1998). Estados Unidos ya no dependía del dominio editorial proveniente de Europa, ya que necesitaban libros de texto que se ajustaran con el nuevo período histórico de profesionalización de la enseñanza de lenguas. Aunque somos conscientes de las conexiones que existen entre los trabajos que forman parte del corpus del presente artículo y los primeros manuales de enseñanza que se estaban creando y publicando de la mano de algunos de los miembros más representativos de la AATS ya mencionados, por las delimitaciones del presente trabajo no podremos abordar con detalle dichos manuales. Sin embargo, sí que pretendemos enfatizar cómo las obras que son presentadas a continuación fueron esenciales como base para estos primeros manuales de enseñanza del español y determinadas alusiones a específicos manuales ilustrarán algunas de nuestras reflexiones.

3. Intentos por historiar la enseñanza de las lenguas modernas

El año 1898 es un punto de inflexión, en el sentido que “with the Spanish-American War, Spanish was brought to general public attention;” sin embargo, “the utilitarian value of Spanish as the golden key to commercial opportunity in Spanish America created doubts in some quarters as to the value of the language” (Nichols, 1945a, p. 107). En el ámbito educativo, el español, como cualquier otra materia, y en específico al igual que las otras lenguas modernas, tenía que asegurarse su puesto dentro del contenido curricular en las escuelas estadounidenses. Como se ha expuesto, la atención pública tenía que materializarse en argumentos que legitimaran la validez de la enseñanza de la lengua española. Este período histórico, finales de la década de 1910 e inicios de 1920, se reconoce como un “academic declaration of independence” porque, dentro de esta nueva disciplina emergente, los Estados Unidos ya no dependían de las editoriales europeas y en sus adaptaciones, como lo había hecho hasta entonces. A

7. Longfellow fue profesor en Bowdoin College de 1829 hasta 1834, año en el que obtuvo la Cátedra Smith en la Universidad de Harvard, primera cátedra de lenguas modernas y literatura en Estados Unidos. Fue el mismo Ticknor quien lo reemplazó. Además, Ticknor también fue uno de los fundadores de la Biblioteca Pública de Boston en 1848 a la cual donó su propia colección bibliográfica.

partir de ahora, requerían material de enseñanza que se adaptara a las necesidades de este momento histórico (Pardiñas-Barnes, 1998). Dentro de esta situación en la que la enseñanza de las lenguas modernas, y el español en particular, estaba encontrando su posicionamiento y lugar de articulación tanto en los espacios académicos como fuera de ellos, se identifican, por lo tanto, diferentes intentos de historiar el proceso con la finalidad de archivar su desarrollo y evolución a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Estos momentos que intentaron historiar la enseñanza de las lenguas modernas dentro del contexto educativo estadounidense se vuelven significativos para contextualizar la producción de los manuales de carácter más pedagógico: *The Teaching of Modern Languages in the United States* (1913) de Charles Hart Handschin, *The teaching of modern languages in the United States* (1929) escrito por un grupo de académicos liderado por Algernon Coleman, y *The history of modern language teaching in the United States* (1930) de Elijah William Bagster-Collins.

3.1. Handschin: pionero en historiar la enseñanza de las lenguas modernas

The Teaching of Modern Languages in the United States, publicado en 1913, por Charles Hart Handschin (1873-1964), profesor de alemán en Miami University, pretendía ser el inicio de un acercamiento pedagógico a la enseñanza de lenguas que se diferenciaba del enfoque que se había utilizado hasta el momento con la enseñanza del latín y el griego. Esta obra, descrita como “the first book to give something of a history of modern language teaching in this country, together with discussion of its status and bibliography” (Nichols, 1945a, p. 121), fue un intento de dar a conocer el estado de cada lengua dentro del sistema educativo de Estados Unidos. Por su parte, Handschin nació en Newark, NJ, y se graduó de Baldwin-Wallace College (Ohio) en 1897, donde además de enseñar también cursó su doctorado graduándose en 1902 de la Universidad de Wisconsin. En Wisconsin enseñó durante tres años antes de ir a la Universidad de Miami. Asimismo, también tuvo la oportunidad de hacer diferentes estancias como estudiante en Europa, concretamente en las universidades de Berlín y Múnich.

Este boletín, auspiciado por la Oficina de Educación de Estados Unidos, se divide en dos partes. La primera parte, que es la más extensa, se organiza en quince capítulos: los primeros cuatro están dedicados al francés, los siguientes seis al alemán, uno al español (en el que se también se incluye la lengua italiana), y los cuatro restantes tratan el estado de las lenguas modernas en diferentes tipos de escuelas, su desarrollo como materias/asignaturas, los métodos para su enseñanza —oficialmente ya acuñados como gramática-traducción, método natural y el método directo moderno—, y el papel de la literatura en dichos métodos. Con esta visión general, se puede observar la posición que ocupaba el español en comparación con las otras lenguas, ya que no se presenta el español hasta el capítulo undécimo, y simplemente se le dedica un breve capítulo, en el que, como se ha indicado, también se incorpora el italiano. La segunda parte corresponde a un listado cronológico de los distintos trabajos y documentos publicados sobre la enseñanza de las lenguas modernas.

En este breve capítulo de cinco páginas, Handschin enfatiza cómo el español había sido reemplazado por el inglés en los *Spanish States* del suroeste del país, y que “it is not one of the languages suggested by the committee of the National Education Association [...] The impulse which Spanish has received within the last decade will probably be restricted to secondary and higher schools” (Handschin, 1913, p. 85). Indirectamente, y en términos muy superficiales, apunta a que se aprecia un reconocimiento de la

presencia del español en el territorio antes del siglo XX, a pesar de su invisibilización en la construcción de este nuevo campo disciplinario en el que predomina la ideología monoglósica del inglés. A nivel de la escuela secundaria se afirma que, “since the Spanish-American War of 1898, Spanish has found its way into a good many public high school” (1913, p. 83), mientras que en las universidades “the prospect of trade and political relations with our Spanish possessions gave a great impetus to the study, and we find the colleges hastening to secure a course in Spanish” (1913, p. 84). Antes de la Primera Guerra Mundial, se reconoce que el español estaba presente en el sistema educativo estadounidense a pesar de no recibir el apoyo de la Asociación Nacional de Educación en los niveles elementales, pero no tenía una gran visibilidad como era el caso del alemán o el francés. Se reconocían las oportunidades que la lengua podía brindar en las relaciones comerciales, recordemos que el Canal de Panamá abrió sus puertas en 1904, pero en estos momentos todavía no tenía un reconocimiento como materia, proceso de legitimación en el que la AATS se implicó durante sus primeros años de vida y a lo largo de los años veinte.

Mientras que el manual de Handschin es una fuente bibliográfica relevante de recursos y materiales disponibles publicados dentro del país, no creemos que ofrezca ninguna novedad a nivel pedagógico para enfrentarse a la enseñanza de las lenguas modernas, como en un principio fue su intención.

3.2. *The Coleman Report*

Este informe, *The teaching of modern languages in the United States* (1929), fue el resultado de un estudio que llevó a cabo un comité de investigación durante gran parte de los años veinte, entre 1924-1927, y que, a pesar de estar compuesto por un grupo de académicos, es conocido como *The Coleman Report*, por el académico a cargo del equipo, Algernon Coleman (1876-1939), profesor de francés en la Universidad de Chicago. Coleman asistió a la Universidad de Virginia, donde descubrió su interés por las lenguas, decidiendo continuar sus estudios graduados en la Universidad de Chicago y en la ... Universidad de John Hopkins (Maryland), especializándose.... especializándose en la literatura francesa. Trabajó como profesor en la Universidad de Chicago desde 1913 hasta 1939.

Este informe, a diferencia del informe del *Committee of Twelve* de 1898, mencionado en la introducción, fue tres veces más extenso. El informe expone cómo la comprensión lectora se convierte en el objetivo principal de todos los programas de lenguas modernas, estrategia pedagógica que perdurará en la enseñanza de lenguas hasta la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), como se explicará más adelante. Con la lectura y la pronunciación volviéndose imprescindibles en los niveles elementales, los libros de lectura (“*readers*”) se vuelven esenciales dentro del aula, aunque siempre clasificándolos como obras de introducción a la lengua, pero no a la literatura como tal (Bagster-Collins, 1930).

Aunque sí que es cierto que llegaron a las mismas conclusiones que en el previo informe hacía más de treinta años, y se declaraba que ningún método en específico podía garantizar resultados satisfactorios, la recogida de datos por parte de este grupo de académicos fue mucho más minuciosa y rica. Teniendo en cuenta que desde los inicios del siglo XX con el *Reform Movement*⁸ se habían producido cambios en el

8. Nótese que “the term ‘Reform Movement’ refers properly to a specific shift that began in the 1880s, whose key points were an emphasis on the study of connected texts and the use of an oral approach” (Wheeler, 2013, p. 147). Este enfoque oral, estaba directamente conectado con las metodologías de enseñanza de lenguas que se estaban llevando a cabo y los materiales pedagógicos que fueron creados.

ámbito educativo y, en concreto, en la enseñanza de las lenguas modernas, estas incursiones en este momento determinado muestran cómo se estaban llevando a cabo las acciones oportunas para archivar dicha información e historia. De este modo, en el *Coleman Report*, el número de gráficas y tablas apoyaron los mismos argumentos con una cuantiosa ilustración estadística que era inexistente a finales del siglo XIX; aportación cuantitativa que aumentaba sus resultados de manera más absoluta y, por lo tanto, legitimadora.

Al mismo tiempo, hay que señalar que el informe también admitía las dificultosas condiciones que experimentaban los académicos para viajar al extranjero y cómo, consecuentemente, se experimentaba un sentimiento de aislamiento respecto a sus conexiones con los países de habla extranjera (Wheeler, 2013). Estas conexiones, o falta de ellas, son relevantes en cuanto que una estancia en el extranjero era uno de los aspectos altamente recomendados desde la AATS como parte de la formación del profesor de lengua, con la finalidad de mejorar y perfeccionar la fluidez en la lengua. Las conexiones entre los académicos e instituciones eran imperantes para abrir las puertas y facilitar estos intercambios y programas desde los inicios del siglo XX, que se inician en el Centro de Estudios Históricos de Madrid,⁹ pero se reprodujeron rápidamente en otras instituciones, localidades y países. La posibilidad de establecer estas conexiones, sin embargo, no cambiaba las arduas circunstancias de tipo material que implicaban la movilidad de individuos de viajar al extranjero; situación que también incluía la circulación de manuales, libros de texto y otras obras con un impacto directo en la enseñanza de la lengua.

3.3. La concisa y detallada historia de Bagster-Collins

Aunque el *Report de Coleman* se publicó en 1929, hay que recordar que es un trabajo que se llevó a cabo desde 1924, por lo que sólo un año más tarde de esta publicación, sale a la luz *The history of modern language teaching in the United States* (1930), de Elijah William Bagster-Collins (1873-1954). Bagster-Collins fue profesor asociado de alemán en Teachers College, en la Universidad de Columbia (Nueva York). Como uno de los fundadores del *Modern Language Journal (MLJ)*, se aseguró de que Coleman fuera uno de los contribuidores entre los primeros números, llegando a ser su sucesor como editor de la revista desde 1919 a 1922. Su puesto como editor jefe también le permitió trabajar con otros académicos reconocidos (Parker, 1956).

The history of modern language teaching in the United es un fragmento de naturaleza histórica que corresponde a la primera parte, de una docena en total, de la publicación de los resultados de los estudios patrocinados por los Comités de Lenguas Modernas de Estados Unidos y Canadá. Se examina esta primera sección porque narra la historia de la enseñanza de las lenguas modernas en Estados Unidos de manera muy concisa y detallada, incluyendo tanto los niveles de educación elemental

9. El Centro de Estudios Históricos fue una de las iniciativas impulsadas por la *Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)*. Nótese que la JAE fue una institución estatal creada en 1907, después de la pérdida de las últimas colonias, con el objetivo de “terminar con el aislamiento español y enlazar con la ciencia y la cultura europeas, además de preparar al personal encargado de llevar a cabo las reformas necesarias en las esferas de la ciencia, la cultura y la educación” (*Cien años de la creación de los primeros centros de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, s.f.). Recibe múltiples menciones por la gran oferta académica y los reconocidos maestros que forman parte de ella, llegando a detallar incluso las residencias donde se pueden hospedar los alumnos. La AATS fomentará no sólo los cursos que se imparten, sino también el intercambio de profesores norteamericanos de los que podemos encontrar varios testimonios publicados en *Hispania*.

y secundario, además de la universidad.

A diferencia del informe anterior, este volumen fue el resultado de una compilación de trabajos individuales de múltiples académicos, mayormente de Estados Unidos, ya que de los doce capítulos solo uno de ellos está escrito por un académico de la Universidad de Toronto. El resto de los capítulos compilados en este volumen están escritos por profesores de universidades estadounidenses, en el que existe una gran representación del estado de Illinois. Los estudios que forman parte de este ejemplar incluyen trabajos sobre la fiabilidad de la escala de puntuación en las composiciones en francés (dos capítulos); estudios sobre la adquisición de las lenguas modernas para el desarrollo de las competencias lingüísticas en inglés (dos capítulos); análisis del material cultural que se encuentra en tres grupos de textos diferentes (el contenido curricular de francés en las escuelas secundarias de Illinois, los libros de lectura de francés de la universidad, y los libros de lectura de español); informes sobre el uso de pruebas de rendimiento para determinar los resultados de diferentes tipos de organización y métodos en la enseñanza del español y el francés (dos capítulos); y, por último, los resultados de una encuesta de opinión acerca de la importancia de la enseñanza de las lenguas modernas como requisito en los estudios de posgrado.

Es dentro de esta diversa compilación de trabajos y en este contexto, que el capítulo de Bagster-Collins abrió el volumen como un esbozo histórico de la enseñanza de las lenguas modernas, de sus antecedentes y de la justificación de los mismos en el territorio estadounidense. Cabe señalar que Bagster-Collins se involucró en cuestiones de la enseñanza de lenguas modernas, en específico del alemán, como miembro de la *Modern Language Association* (MLA) y uno de los fundadores del *Modern Language Journal* (MLJ), dirigiendo la revista durante los años de la Primera Guerra Mundial (1916-1919). Durante su liderazgo en la revista prevalecieron los artículos pedagógicos por encima de los literarios y culturales porque creía firmemente que el *MLJ* debía ser un recurso dirigido a los profesores de lenguas, situación análoga a la expuesta con anterioridad con los materiales y recursos publicados por *Hispania*. Fue también durante la Guerra que, debido a su formación y su conocimiento en alemán, fue capitán del cuerpo de inteligencia (Parker, 1956).

En su trabajo, traza una detallada historia de la enseñanza de las lenguas modernas desde los tiempos coloniales, siempre teniendo en cuenta el contexto social y los acontecimientos que tienen una repercusión directa en la enseñanza de lenguas en el sistema educativo, como las oleadas migratorias procedentes de Alemania, la influencia de la prensa en territorios específicos, o la Primera Guerra Mundial, entre otros. Hay que destacar también el meticuloso trabajo de archivo que presenta el autor, ya que además de especificar geográficamente las diferencias que se establecían entre los múltiples territorios con una población concreta, también era consciente de la complicada situación en cuanto a la circulación de libros de textos antes de su proliferación en los Estados Unidos, e incluso destaca la labor de las bibliotecas en la compilación de colecciones de publicaciones periódicas. Bagsters-Collins identifica de manera clara y sistemática cómo se van introduciendo paulatinamente las lenguas modernas en el territorio estadounidense, haciendo las distinciones pertinentes entre su inclusión en las instituciones de educación privada y pública. Además de cubrir los diferentes niveles educativos desde la escuela elemental hasta la universidad, incluye las escuelas secundarias, espacios que tuvieron un papel notable tan pronto como las lenguas modernas se vuelven requisito de entrada en algunas universidades a principios del siglo XX.

Desde el punto de vista pedagógico, Bagster-Collins expone brevemente la evolución del método natural y del método directo, teniendo en cuenta la persistencia de la traducción como práctica constante, y considera el impacto de estos métodos de enseñanza en la creación de nuevos materiales y, como consecuencia, las repercusiones en los diferentes enfoques de evaluación. Asimismo, se quiere remarcar que su historia también incorpora una sección dedicada a la evolución y desarrollo de los programas de formación de los profesores; cursos y programas que se estaban creando y desarrollando para poder atender a las necesidades pedagógicas en la preparación del profesorado de lenguas como una especialidad. En las propias palabras del autor,

The worst progress of modern languages study is the lack of properly equipped teachers. There seems to be at present no institution where persons intended to teach German, French or Spanish in our elementary and secondary schools can receive the special preparation they need (1930, p. 76)

En esta sección, Bagster-Collins apuntaba a la creación de los cursos de naturaleza pedagógica que se van implementando desde diferentes instituciones, como en el caso de Middlebury College (Vermont), o las asociaciones de lenguas, como la AATS, que se van creando en cada lengua, y sus respectivas revistas oficiales. El objetivo era claro, se necesitaba preparar a los profesores con una formación pedagógica específica para la enseñanza de lenguas, de este modo, al mismo tiempo que se perfilaba el campo de estudio, se perfilaba también el papel del profesor de español, estipulando conocimientos y habilidades imprescindibles para ejecutar su trabajo.

4. La eficiencia (pedagógica) en la enseñanza del español

Como ya se ha mencionado, esta época no viene de la mano de una revolución pedagógica en ninguno de los casos. A pesar de las diferencias que existían entre la enseñanza de las lenguas muertas y *las lenguas vivas*, distinción que se establece desde el principio, los métodos aplicados para enseñar las primeras fueron aplicados a la enseñanza de las segundas. Es aquí donde hay que reconocer que, a pesar del paso de los años transcurridos, los avances metodológicos no supusieron un cambio revolucionario dentro de la disciplina. Mientras que los dos métodos por excelencia más reconocidos en este periodo fueron el *método de gramática-traducción* y el *método directo*, estos no existieron de manera aislada; coexisten con otros métodos complementarios como el método psicológico, el método fonético, el método de lectura, el método conversacional, el método intensivo, entre otros (Doyle, 1945).

Desde la publicación de la obra de Handschin ya en 1913, se establece una crítica hacia la traducción como “a monotonous process which bore little relation to the students’ needs” (1913, p. 165); es decir, la traducción era un método que no funcionaba para las lenguas modernas como lenguas habladas (“*spoken languages*”), en comparación con las lenguas clásicas. Estableciendo la traducción como base, el método de gramática-traducción se entiende y se presenta como:

Characterized by the learning of rules of grammar with examples, the analysis of short reading selections which illustrate the grammatical principles involved,

and the translation from English into the foreign language of sentences which provide drill on the application of the rules. Explanations and discussions are in English, and no attempt is made to acquire a speaking knowledge of the foreign language. Careful grammatical study is good exercise in reasoning, and this method also has the advantage of providing a definite task which can be accomplished and tested in much the same way as a mathematical problem (1945, p. 181)

Siguiendo este método, las clases de español se llevaban a cabo en inglés, con poca atención a la producción oral en español, por lo que no se prestaba atención a la pronunciación. Se requería la memorización de listas de vocabulario, y las explicaciones de cada uno de los aspectos gramaticales eran presentados en inglés, procediendo a la práctica en oraciones aisladas, sin tener en cuenta el contexto comunicativo. Las prácticas pedagógicas, en cuanto a la metodología, propuestas por la AATS durante su época programática, están de acuerdo en establecer la base gramatical durante los primeros años de instrucción con la finalidad de adquirir las competencias lingüísticas necesarias para tener acceso al conocimiento ofrecido en los cursos posteriores; delineando los cimientos para las futuras estructuras institucionales y jerarquías departamentales ya mencionadas previamente. El español, como objeto de estudio, se entendía y se comparaba a cualquier otra asignatura y, por lo tanto, según sus los miembros de la AATS, toda explicación gramatical se debía hacer en inglés:

All explanations of intricate points of grammar will be made in English. No one would think of teaching any other science (mathematics, chemistry or history, for example) in a language unknown to the pupil while they attempt to teach him anything but the simplest facts of Spanish grammar in a language he does not understand. (Owen et al., 1918, p. 33)

Este informe del Comité de la División Central de la *Modern Language Association*, publicado en *Hispania*, ilustra cómo oficialmente no se pronunciaron por un método en específico, pero procedían a una estructuración curricular, con la finalidad de dar forma a una disciplina emergente, pero añadiendo recomendaciones pedagógicas que ejemplifican algunas de las tendencias que caracterizan dichas metodologías.

El método de gramática-traducción utilizado hasta entonces con las lenguas clásicas se volvió anticuado ya que el componente oral cobra importancia con la enseñanza de las lenguas modernas. Este cambio pedagógico de paradigma de enseñanza da paso al *método directo*, también conocido como el *método natural*, por intentar reproducir el modelo de adquisición de la primera lengua, como el mucho más reciente manual de Richard y Rodgers explica:

In practice it stood for the following principles and procedures: 1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language. / 2. Only everyday vocabulary and sentences were taught. / 3. Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes. / 4. Grammar was taught inductively. / 5. New Teaching points were introduced orally. / 6. Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects,

and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas. / 7. Both speech and listening comprehension were taught. / 8. Correct pronunciation and grammar were emphasized (Richards y Rodgers, 2001, p. 12)

El método directo nace a principios del siglo XX en Alemania y Francia, entre otras razones, por las críticas hacia el método de gramática-traducción, y se caracteriza por el uso de la lengua meta, ya que se considera que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua (Richards y Rodgers, 2001). Una de las consecuencias inmediatas del método directo, es el papel tan relevante y significativo que se otorga a la *realia* en la clase de lenguas con la finalidad de acompañar la instrucción de la lengua con materiales auténticos, es decir, provenientes de los diferentes países hispanohablantes. La AATS, desde los inicios de los años veinte, establece un comité y sus informes, junto con otros trabajos, fueron publicados en *Hispania* paulatinamente (Miller, Harrison, y Berslin, 1931; Nichols, 1924; "Preliminary Statement of Committee on Realia," 1921; "Report of the Committee on Realia," 1922).

Este método fue criticado, entre otros aspectos, por el uso exclusivo de la lengua meta como principio esencial porque, en ciertas situaciones específicas, una explicación en la lengua de los estudiantes podía ser mucho más efectiva. En Estados Unidos, cuando se intentó su implementación a principios del siglo XX en las escuelas y universidades, como indican las diferentes fuentes bibliográficas, se procedió con prudencia, sin insistir en la exclusividad de un método pedagógico específico (Bagster-Collins, 1930; Richards y Rodgers, 2001). Mientras que estas metodologías intentaban dirigir e informar las prácticas pedagógicas en la instrucción de lenguas modernas, recordar como el *Coleman Report*, publicado en 1929, declaraba con su publicación que ningún método en específico podía garantizar resultados satisfactorios. La acción, desde la AATS, de no suscribirse a un método determinado también procedía del cuestionamiento que estaba teniendo lugar no sobre cómo enseñar, sino el qué enseñar (Pardiñas-Barnes, 1998); situación que provocó el uso del método directo complementado en muchos casos con actividades de gramática-traducción. A pesar de que existía un énfasis en la comprensión lectora, independientemente del método de enseñanza, las otras destrezas lingüísticas también formaban parte de la clase de lengua y, al igual que ningún método existía de manera exclusiva, se reafirma que tampoco se podía enseñar la comprensión lectora sin prestar atención a las destrezas restantes: "understanding, speaking, reading, and writing the foreign language. No one skill can be taught in isolation, but specific techniques for the development of each can be discussed, and often one of these skills can be emphasized to advantage" (Doyle, 1945, p. 166).¹⁰

La entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial (1941) tendrá

10. Nótese que el *MLJ* publicó en 1930 "Ten Years of Modern Language Methodology in America," un estudio por John van Horne que resume cuantitativa y cualitativamente las publicaciones académicas que se llevan a cabo en Estados Unidos sobre cuestiones metodológicas en la enseñanza de lenguas durante la década de los años veinte. Además de tratar las diferentes etapas respecto a las metodologías y aproximaciones pedagógicas, en este trabajo se puede visualizar cómo, con el transcurso de los años, existió un interés por llevar a cabo estudios e investigaciones a nivel nacional que ofrecieran parámetros generales tanto en los métodos de enseñanza de lenguas más eficaces como en su evaluación. Aproximación que, de nuevo, ayudaba a justificar y evidenciar con datos, cuantitativos y cualitativos, la especialización de dicha disciplina dentro de la esfera académica (van Horne, 1930).

consecuencias directas en la enseñanza de lenguas ya que tenían que entrenar a sus soldados para ser competentes en múltiples lenguas, con la finalidad de ser traductores, intérpretes o cualquier otra labor que requería ciertas competencias lingüísticas. Es dentro de dicha labor que múltiples académicos y miembros de la AATS, como se ha ido presentado a lo largo de este trabajo, también estuvieron involucrados en estos procesos de reclutamiento y entrenamiento lingüístico. De este modo, la expresión oral se vuelve esencial, y se establece un *Army Specialized Training Program* (ASTP) en 1942 en el que llegan a involucrarse cincuenta y cinco universidades. El “*Army Method*” se considera como parte esencial de los cimientos de lo que en los años cincuenta se desarrollará como el método audiolingüe (Richards y Rodgers, 2001), método que hacía uso de la lingüística estructuralista y la psicología conductista, y que también se apoyó en algunos principios que provenían del método directo, pero con mayor énfasis en la cantidad de producción oral, con ejercicios de pronunciación, patrones de repetición y la constante práctica de conversación en forma de diálogo.

5. Una aproximación ecléctica hacia los horizontes de un nuevo mercado laboral: el perfil del profesor de español como lengua extranjera (ELE)

Este breve recorrido por las prácticas pedagógicas más relevantes durante la primera mitad del siglo XX ilustra la aproximación que se tiende a representar en la historia de la enseñanza de lenguas, ya desde sus inicios, en base a los diferentes métodos pedagógicos que se van desarrollando, además de demostrar la visión instrumental de la lengua (Pennycook, 2004). La decisión de no comprometerse con una práctica concreta desde el primer momento por parte de los miembros de la AATS es evidente:

What shall we call the method that would train as outlined, the various senses involved in learning a language? Would it not be the eclectic method, if name it we must, the method that takes good things wherever they are found, be they heralded by the direct method advocates, or cherished by grammar enthusiasts, or promulgated by those who would make ability to read the *Ultima Thule* of language study? (Wilkins, 1918b, p. 68)

Los intentos detallados por historiar la enseñanza de las lenguas modernas junto con el trabajo de la AATS son sin duda una estrategia para hacer un llamamiento a la falta de profesores con una formación adecuada para enfrentarse a la realidad pedagógica del momento. Teniendo en cuenta la situación de los Estados Unidos a principios del siglo XX y su posicionamiento como primera potencia económica a nivel internacional, se ofrecen las condiciones idóneas para un discurso de la lengua como *ganancia* (Duchêne y Heller, 2011). Los intereses económicos de expansión hacia el sur del hemisferio establecen una representación de la lengua española como “producto o mercancía,” ya que tiene un valor de intercambio dentro del mercado lingüístico (Heller, 2010). Desde la AATS, sus miembros son conscientes desde sus inicios que se necesita mano de obra, es decir, profesores de español formados pedagógicamente para impartir clases en las escuelas y universidades. La red de intelectuales que se estaba forjando, facilitada por la misma asociación, permitió una serie de conexiones, circulación y movilidad de académicos entre Estados Unidos, España y América Latina con la finalidad de posicionarse con la

legitimidad necesaria que les permitiera poder dictar las pautas y directrices necesarias para instruirse como profesor de español. Con estos vínculos, argumentamos que, a pesar de que ciertos eventos geopolíticos durante la primera mitad del siglo XX no facilitaron la movilidad de los académicos, se abre un mercado en el que futuros profesores buscan una formación en el extranjero como recomendación para su formación y perfeccionamiento del idioma. Uno de los cursos de verano que cobró protagonismo desde principios de siglo al ser avalado desde la AATS fue el del Centro de Estudios Históricos de Madrid (Dalton, Degeler, y Wilson, 1923; Nunemaker, Lang, y Peterson, 1922). Modelo que rápidamente fue reproducido en otras instituciones en Costa Rica (Weisinger, 1921), Venezuela (“Summer Courses in Venezuela,” 1921) y México (“Brief Articles and Announcements,” 1922; Nykl, 1925). Estos cursos y programas de verano que instrumentalizan la lengua también reproducen y refuerzan las jerarquías institucionales y departamentales que tienden a seguir vigentes hoy en días.

El discurso para perfilar y adoctrinar al profesor de español desde la AATS es central para trazar la historia y el posicionamiento de la enseñanza de la lengua española en territorio estadounidense. Tanto la aproximación ecléctica a la enseñanza de la lengua como la justificación de la figura del profesor de español como especialista poseen una visión de la lengua común como una representación legítima, que configuraba un imaginario lingüístico homogéneo (Bruzos, 2017). Las obras detalladas en el presente estudio, junto al papel de la misma AATS, se conciben como instancias que, más allá de transmitir dicha representación de la lengua legítima, imponen un discurso gramatical (saberes lingüísticos y extralingüísticos) y pedagógico de formación a los futuros profesores de español. Además, dichos agentes, tanto profesores como manuales, son partícipes en la formación, organización, y estructuración de una disciplina dentro del sistema educativo del país. La función reguladora de estos manuales, por lo tanto, no trata la norma lingüística de la lengua española con detalle, sino que están vinculados a un proyecto pedagógico de jerarquización disciplinar e institucional, que conciben a la lengua como recurso con potencial económico dentro de un mercado laboral internacional.

Bibliografía

- Alpern, H. (1946). The Written Legacy of Lawrence A. Wilkins. *Hispania*, 29(2), 178-180. <https://www.jstor.org/stable/333528>
- Bagster-Collins, E. W. (1930). *The History of Modern Language Teaching in the United States*. New York: Macmillan.
- Barlow, J. W. (1946). Wilkins as Friend and Companion. *Hispania*, 29(2), 172-173. <https://www.jstor.org/stable/333524>
- Brief Articles and Announcements. (1922). *Hispania*, 5(3), 170-178. <https://www.jstor.org/stable/331043>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). White Plains, New York: Pearson Education.
- Bruzos, A. (2017). Paradojas de la enseñanza universitaria del español como lengua

- extranjera en Estados Unidos. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andrevia, y M. Martínez López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 173-182). Logroño: ASELE/Fundación San Millán de la Cogolla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7570767>
- Cien años de la creación de los primeros centros de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.* (s.f.). <http://www.jae2010.csic.es/historia.php>
- Coleman, A. (1929). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States: A Report Prepared for the Modern Foreign Language Study*. New York: Macmillan.
- Dalton, G. E., Degeler, A., y Wilson, T. (1923). A Summer in Spain. *Hispania*, 6(4), 247-250. <https://doi.org/10.2307/331746>
- Del Valle, J., y García, O. (2013). Introduction to the Making of Spanish: US Perspectives. En J. del Valle (Ed.), *A Political History of Spanish: The Making of a Language* (pp. 249-259). Cambridge (UK): Cambridge University Press. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9648584>
- Doyle, H. G. (1926). *Spanish Studies in the United States*. Washington DC: Government Printing Office.
- Doyle, H. G. (1945). *A Handbook on the Teaching of Spanish and Portuguese: With Special Reference to Latin America*. Boston, MA: DC Heath and Company.
- Duchêne, A., y Heller, M. (2011). *Pride and Profit: Language in Late Capitalism*. Oxford (UK): Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203155868>
- Fernández, J. D. (2005). La ley de Longfellow: el lugar del Hispanoamérica y España en el hispanismo estadounidense de principios de siglo. En L. Delgado y M. D. Elizalde (Eds.), *España y Estados Unidos en el siglo XX* (pp. 95-112). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1291914>
- Goldin, C., y Katz, L. F. (1999). Human Capital and Social Capital: The Rise of Secondary Schooling in America, 1910-1940. *The Journal of Interdisciplinary History*, 29(4), 683-723. <http://www.jstor.org/stable/206979>
- Goldin, C., y Katz, L. F. (2008). *The Race between Education and Technology*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9x5x>
- Handschin, C. H. (1913). *The Teaching of Modern Languages in the United States*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Heller, M. (2010). The Commodification of Language. *Annual review of Anthropology*, 39(1), 101-114. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>
- Helman, E. F. (1946). Early Interest in Spanish in New England (1815-1835). *Hispania*, 29(3), 339-351. <https://doi.org/10.2307/333356>

- Hummel, K. M. (2013). *Introducing Second Language Acquisition: Perspectives and Practices*. Somerset (US): Wiley-Blackwell.
- Jaksic, I. (2007). *Ven conmigo a la España lejana: Los intelectuales norteamericanos ante el mundo hispano, 1820-1880*. Santiago de Chile: Fondo De Cultura Económica.
- Javert, R. I. (1973). *Lawrence Augustus Wilkins and The Advancement Of High School Spanish Teaching In The United States, 1914-1942* [Unpublished Thesis]. Teachers College, Columbia University, New York City. <https://search.proquest.com/openview/1c9f13c85fcd7949ac0f42cb102968c5>
- Lozano, R. (2018). *An American Language: The History of Spanish in the United States* (Vol. 49). California: University of California Press. <https://doi.org/10.1515/9780520969582>
- Mead, R. G. (1980). Donald Devenish Walsh: 1903-1980. *Hispania*, 63(4), 640-642. <https://www.jstor.org/stable/340739>
- Meras, E. A. (1962). *A Language Teacher's Guide*. New York: Harper & Brothers.
- Miller, M. M., Harrison, M., y Berslin, L. (1931). Spanish Realia. *Hispania*, 14(4), 289-292. <https://doi.org/10.2307/332311>
- Musumeci, D. (2009). History of Language Teaching. En M. H. Long y C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 42-62). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch4>
- Nichols, G. R. (1924). A Realia Suggestion. *Hispania*, 7(4), 277-277. <https://www.jstor.org/stable/331142>
- Nichols, M. W. (1945). The History of Spanish and Portuguese Teaching in the United States. En H. G. Doyle (Ed.), *A Handbook on the Teaching of Spanish and Portuguese: With Special Reference to Latin America* (pp. 99-146). Boston: DC Heath and Company.
- Nunemaker, J. H., Lang, A. T., y Peterson, D. R. (1922). A Summer in Spain. *Hispania*, 5(1), 51-55. <https://www.jstor.org/stable/331487>
- Nykl, A. R. (1925). Summer School of the Universidad Nacional de Mexico. *Hispania*, 8(1), 52-55. <https://doi.org/10.2307/331560>
- Owen, A. L., Olmsted, E. W., y Fitz-Gerald, J. D. (1918). First Year Course in College Spanish. *Hispania*, 1(1), 31-37. <https://doi.org/10.2307/331679>
- Pardiñas-Barnes, P. (1998). Twentieth-Century Spanish Textbooks: A Generational Approach. *Hispania*, 81(2), 230-247. <https://doi.org/10.2307/345012>
- Parker, W. R. (1956). The Critical Years: The Modern Language Journal 1916-30. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, 71(4-Part2), 3-20. <https://doi.org/10.2307/2699041>

- Pennycook, A. (2004). History: After 1945. En M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 275-282). London: Routledge.
- Preliminary Statement of Committee on Realia. (1921). *Hispania*, 4(1), 35-36. <https://www.jstor.org/stable/331021>
- Report of the Committee on Realia. (1922). *Hispania*, 5(2), 96-102. <https://www.jstor.org/stable/331708>
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge (MA): Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667305>
- Summer Courses in Venezuela. (1921). *Hispania*, 4(3), 145-145. <https://www.jstor.org/stable/331652>
- van Horne, J. (1930). Ten Years of Modern Language Methodology in America. *The Modern Language Journal*, 14(8), 610-617. <https://doi.org/10.2307/314555>
- Vañó García, I. (2022). Érase una vez la American Association of Teachers of Spanish (1917-1944): los inicios de la enseñanza del español en Estados Unidos. *Revista argentina de historiografía lingüística (RAHL)*, XIV(1), 53-72. <https://rahl.ar/index.php/rahl/article/view/226>
- Walsh, D. D. (1967). Fifty Years of Hispania: A Chronicle. *Hispania*, 50(4), 823-833. <https://www.jstor.org/stable/338833>
- Weisinger, N. (1921). A Summer Vacation in Costa Rica. *Hispania*, 4(3), 138-140. <https://doi.org/10.2307/331649>
- Wheeler, G. (2013). *Language Teaching Through the Ages*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203076453>
- Wiley, T. G. (1998). The Imposition of World War I Era English-Only Policies and the Fate of German in North America. En T. K. Ricento y B. Burnaby (Eds.), *Language and Politics in the United States and Canada* (pp. 211-241). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410603890-13>
- Wilkins, L. A. (1918a). Spanish as a Substitute for German for Training and Culture. *Hispania*, 1(4), 205-221. <https://doi.org/10.2307/331449>
- Wilkins, L. A. (1918b). *Spanish in the High Schools: A Handbook of Methods with Special Reference to the Junior High Schools*. Chicago, IL: Sanborn & Company.