



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Posgrado

**BILINGÜISMO: PROBLEMAS
Y POSIBLES SOLUCIONES.**

PROYECTO DIRIGIDO A LOS MIGRANTES
AGRÍCOLAS ANALFABETOS DE HABLA HISPANA.

TESIS

QUE PRESENTA:

M. EN ENSEÑANZA SUPERIOR

MARÍA DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

Director de tesis:

Dr. Jesus Aguirre Cárdenas



México, D.F. Junio de 2008.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Jurado:

Dr. Jesús Aguirre Cárdenas

Dra. Concepción Barrón Tirado

Dra. Edith Chehaybar y Kuri

Dra. Azucena Rodríguez Ousset

Dr. Ambrosio Velasco Gómez



Gracias a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico y a la Universidad Nacional Autónoma – Facultad de Filosofía y Letras por darme la oportunidad de llevar a cabo los estudios de doctorado.

A mis tutores:

Dr. Jesús Aguirre Cárdenas

Dra. Concepción Barrón Tirado

Dra. Edith Chehaybar y Kuri

Dra. Azucena Rodríguez Ousset

Dr. Ambrosio Velasco Gómez

Mi agradecimiento por su dirección y consejos para llevar a cabo esta investigación.



A mi esposo, por su apoyo incondicional a lo largo de un camino que me parecía imposible de transitar: secundaria, preparatoria, licenciatura, maestría y doctorado.

Gracias Hermilo

A Berthana y Marush, mis queridas hijas.

A Marush mi nieta



Antes de todo este largo trayecto estuvieron la Dra. Norma Román Calvo y Joan Saint Charles, BA, quienes sembraron la semilla del interés por la literatura, la docencia, el estudio, la investigación y la fuerza para no cejar a pesar de los pesares. Gracias.

A todos los que a lo largo de estos años de estudio me dieron una palabra de aliento para seguir adelante. Gracias.



ÍNDICE

Introducción	p. 3
---------------------	------

Capítulo I

Diagnóstico

I.1. Antecedentes del proyecto	p. 15
I.2. Planteamiento del problema	p. 20
I.3. Objetivo	p. 23
I.4. Objetivos particulares y alcances	p. 23
I.5. Sitio	p. 24
I.6. Antecedentes del sitio	p. 33
I.7. Población hispana en Estados Unidos según el censo de 2000.	p. 37

Capítulo II

A. Marco teórico

II.1. Antecedentes	p. 47
II.2. Bilingüismo – biculturalismo	p. 50
II.3. Fundamentación	p. 57
II.4. Finalidad de la investigación	p. 67
II.5. Didáctica de la enseñanza de lengua extranjera.	p. 74

B. Metodología de la investigación

II.6. Investigación básicamente exploratoria, descriptiva y explicativa	p. 84
II.7. Becarios	p. 86

Capítulo III

A. Propuesta metodológica

III.1. Métodos de enseñanza de segunda lengua	p. 93
III.2. Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua	p. 96
III.3. Importancia de la cultura	p. 105



B. Enfoque comunicativo

III.4. Enfoque Comunicativo para la enseñanza de inglés	p. 106
III.5. Desarrollo de una clase de inglés empleando el Enfoque Comunicativo	p. 119
III.6. Alfabetización en español por medio de CLE	p. 123
III.7. Más allá de la lecto-escritura en español	p. 130
III.8. Cuatro habilidades en inglés	p. 136

Conclusiones	p. 143
---------------------	--------

Bibliografía	p. 153
---------------------	--------

Anexos

1. Cuestionario	p. 159
2. Informes de los becarios	p. 161
3. Experiencia en Techuchulco.	p. 178
4. A Teacher's Manual for CLE Teaching of Beginners	p. 191



AFINIDAD

**Mira a ese hombre en el campo de allá abajo,
con botas de lodo, perdido en su propio aliento,
sin alegría, sin pena,
sin hijos, sin esposa,
tropezando sin sentir de surco en surco,
vagamente sonámbulo; pero enjuga tu llanto,
pues su nombre también está escrito en el Libro de la Vida.**

**Hurga en el arcón de tu cráneo, saca los cajones
que se pudren en el polvo de tu corazón y ¿qué tienes que dar
para enriquecer su espíritu o su modo de vida?
Desde el punto de vista de la educación, la casta o el credo,
¿hay algo que muestre que tu necesidad esencial
es menor que la suya, él que tiene al mundo por iglesia,
y se yergue con cabeza descubierta en el amplio pórtico
de los bosques mañana y tarde para oír al coro de Dios
esparcir sus alabanzas? No te dejes engañar
por las vestiduras pestilentes o por un gesto vacío;
él también es humano, y la misma pequeña estrella
que alumbra tu camino a casa ha inflamado su alma
con el antiguo anhelo, nacido de su raza.**

R. S. THOMAS (1913 – 2000)

Traducción de Eva Cruz Yáñez



Introducción



La migración es un tema muy amplio y con muchos subtemas factibles de investigación, ya que actualmente todos los países viven la migración de sus habitantes por diversas razones, siendo la más común la búsqueda de una mejora económica y en el caso de América Latina la de alcanzar el “sueño americano”. Esta movilización de sujetos y de sus familias, a su vez, es la causa de una serie de problemas que cada país deberá enfrentar y resolver, en especial en lo referente a la adquisición de la lengua y la cultura del país a donde migran.

El proyecto de esta investigación se inicia en 1998 con una invitación de Rotary International para tomar parte en un curso sobre alfabetización para países en desarrollo empleando el método CLE (Concentrated Language Encounter – Encuentro concentrado con la lengua y para conservar las siglas le llamé “Comenzando a leer y escribir”) en Bangkok. Ahí nos reunieron a profesores y voluntarios, de todo el mundo, interesados en aliviar el analfabetismo en los países en desarrollo. Al año siguiente recibí la invitación por parte de Rotary International para visitar el norte de California, EUA, como líder de grupo de estudio y a su vez, entonces, pude invitar a cuatro alumnos de la carrera de Letras Modernas (Inglesas) de la FFyL, de la UNAM. Visitamos, durante cinco semanas, diversas ciudades y poblados de esa zona, con la idea de que, como alumnos de letras inglesas, conocieran una pequeña parte de un país que habla la lengua que están estudiando. De esta manera se pretende ayudar a los alumnos a mejorar su comprensión de las formas de vida y costumbres de uno de los países de habla inglesa. Al estar allá, los anfitriones, nos hicieron patentes los problemas que esa sociedad empezaba a tener debido al alto número de jóvenes latinos y de otras nacionalidades que, por edad ya no podían continuar estudiando primaria, ya que hay un límite de edad para permanecer en la escuela primaria (trece años de edad), tampoco hablaban inglés, ni habían aprendido a leer ni a escribir la segunda lengua ni la lengua materna.

Esta investigación se aboca a los inmigrantes agrícolas analfabetos de habla hispana que radican legalmente en el norte de California, E.U. La investigación inicia como proyecto en 1998, con la idea de proporcionarle al facilitador o al voluntario que desea ayudar a los inmigrantes, las herramientas para poder llevar a cabo la alfabetización del sujeto en su lengua materna, para que, a su vez, dicho sujeto una vez alfabetizado, pueda acceder al aprendizaje de la segunda lengua, en este caso, inglés. Alfabetización, para esta investigación, tiene que ver con la adquisición de lectura y escritura, principalmente, y si se puede la

adquisición de las funciones gramaticales básicas de su lengua materna y aritmética básica. Se parte del supuesto que el facilitador, quien puede ser monolingüe o bilingüe, es generalmente un profesor o profesora de escuela primaria retirado/a o un joven voluntario deseoso de ayudar a otros a mejorar, pero en ambos casos con muy poca o nula experiencia en la enseñanza de una segunda lengua o en alfabetización.

Las organizaciones como Latino Family Center, Monument Futures, Calgary Apostolic Church y otras más que se abocan a ayudar a los inmigrantes, analfabetos y a los que no hablan inglés, en California, cuentan con el apoyo de otra organización no gubernamental, Rotary Internacional, como ya se mencionó. Esta organización les apoya principalmente durante el verano ya que invita a alumnos de la carrera de Letras Modernas, para que ayuden a los inmigrantes a iniciarse en el aprendizaje de lectura y escritura, tanto en inglés como en español, durante una estancia de cuatro a seis semanas.

En el primer capítulo se analizan los antecedentes y se hace un diagnóstico de la situación de los sujetos que conforman esta investigación. Se trata principalmente de sujetos analfabetos o con conocimientos de lecto-escritura muy elementales y en algunos casos el conocimiento de la lengua materna es deficiente. Casi todos son trabajadores del campo, provenientes de zonas agrícolas; son contados los que provienen de zonas urbanas y con escolaridad media. Se toma en cuenta no sólo el analfabetismo sino también el analfabetismo funcional, esto es cuando el sujeto conoce la mecánica de la lectura pero no entiende completamente lo que lee. Para el caso del aprendizaje de una segunda lengua esto también implica una cierta dificultad para aprender otra lengua, en este caso inglés, ya que el sujeto no puede leer con fluidez ni entender completamente lo que lee en su lengua materna, por lo tanto este mismo problema lo traslada a la segunda lengua.

El problema principal para llevar a cabo la enseñanza de la segunda lengua radica en el analfabetismo de los sujetos. El hecho de que el sujeto pueda escribir su nombre y hablar su lengua materna no implica, que con esas herramientas, pueda acceder fácil y rápidamente al aprendizaje de las cuatro habilidades en la segunda lengua; considero que si el sujeto sabe hablar, entender, leer y escribir en su lengua materna, estas habilidades le pueden ayudar y facilitar la adquisición de las mismas habilidades en la segunda lengua. Esto no



quiere decir que el sujeto no logre aprender a hablar y entender dicha lengua, pero siempre será a un nivel básico elemental y careciendo del conocimiento de lecto-escritura.

Migrantes hay en todo el mundo y esta investigación se aboca a los trabajadores agrícolas mexicanos con permiso de trabajo, que se establecen en el norte de California, en las zonas tanto suburbanas como agrícolas, para desempeñar no solamente labores agrícolas sino toda clase de trabajos. Desgraciadamente a los indocumentados no se puede acceder fácilmente, ya que el temor a ser descubiertos los mantiene alejados de cualquier posibilidad de educación y son los que más necesitan ser alfabetizados para poder aprender inglés más adelante y obtener un permiso de trabajo.

La investigación parte del análisis de la enseñanza y del aprendizaje de la segunda lengua y los problemas que estos dos puntos conllevan; se incluyen las probables causas por las cuales muchos de estos sujetos no logran aprender la segunda lengua entre las que destaca la importancia de la cultura, tanto la materna como la del país de residencia. El conocimiento de ambas culturas habilita al sujeto para una mejor integración en su nuevo entorno y ser más tolerantes con los que los rodean.

La finalidad de esta investigación es, por una parte, formular una metodología para la alfabetización en español, adecuada tanto, para los inmigrantes agrícolas analfabetos como para los facilitadores, quienes no siempre cuentan con los conocimientos necesarios para alfabetizar en español y enseñar la segunda lengua, inglés. Por el otro, proponer un enfoque para mejorar la enseñanza de la segunda lengua, inglés, en el caso de que los facilitadores sean hispano parlantes o en el caso de facilitadores bilingües, la enseñanza de español e inglés. El hecho de estar inmersos en un lugar donde se habla otra lengua diferente a la materna no necesariamente implica que el sujeto podrá aprenderla y desempeñarse bien en el manejo de dicha lengua, tanto para hablar y entender como para leer y escribir. Por otro lado alfabetizar al sujeto en su lengua materna lejos de su país de origen representa un reto para los facilitadores, ya que difícilmente se podrá contar con los apoyos necesarios para llevar a cabo esta tarea.

Como ya se mencionó, la cultura materna y la nueva cultura son también parte importante de este problema, la idea es evitar que el sujeto pierda su identidad y sus raíces y que pueda apreciar un poco mejor la nueva cultura a través de la propia. La asimilación de un grupo dentro de otro muchas veces crea resentimientos y no siempre se alcanzan resultados positivos. Esta es una de las razones por las cuales considero que es muy importante que el sujeto aprenda, tanto su lengua materna, como su cultura, y sienta las bases para acceder al aprendizaje de la segunda lengua y la cultura de dicha lengua. Desgraciadamente, en estos momentos, para Estados Unidos la hegemonía de su lengua y su cultura es absoluta y no acepta ni el bilingüismo ni el biculturalismo, a pesar de que en algún momento se le consideró como el crisol de América (the melting pot). Para el gobierno de Estados Unidos, en general, los inmigrantes son bienvenidos siempre y cuando se adapten a la cultura americana de inmediato y aprendan la lengua lo más rápido posible para de esta manera ser asimilados rápidamente por su nuevo entorno, pero esto muchas veces da como resultado sujetos inadaptados y resentidos que en nada ayudan al país anfitrión.

Los inmigrantes en general tienen que superar el choque cultural que resulta mayor cuando se trata de sujetos analfabetos. Autores como Colin Baker (1993, 2000) y Tove Skutnabb-Kangas (1981, 1989, 1995) hablan de un bilingüismo aditivo, este es, que el adquirir otra lengua y otra cultura no sea en detrimento de la lengua y la cultura materna. Por el contrario que esto sirva para su superación personal al adquirir dos culturas y dos lenguas. Un bilingüismo aditivo permite en la mayoría de los casos una apertura hacia el otro y una mayor tolerancia hacia las diferencias entre los otros.

El capítulo II conforma el marco teórico y la metodología de esta investigación y se hace un análisis de lo que implica bilingüismo y biculturalismo. Se parte de la hipótesis de que si el inmigrante adulto analfabeto, después de aprender a leer y escribir su lengua materna y adquirir la capacidad de abstracción de dicha lengua, en otras palabras, que si ha adquirido los fundamentos básicos de la gramática de su lengua materna, este conocimiento es facilitador del aprendizaje de la segunda lengua. Esto es, que el sujeto puede aprender las cuatro habilidades en la segunda lengua con un buen nivel o sí, sin ese conocimiento, simplemente puede hablar y entender con cierta fluidez, a nivel básico, pero se le dificulta leer y escribir a buen nivel la segunda lengua.

En este capítulo se hace mención a los informes que entregan los becarios que cada verano van a California con el apoyo de Rotary International como organización no gubernamental, que a su vez apoya a otras organizaciones abocadas a ayudar a los inmigrantes en general. De esa visita surgió la idea de apoyar a los inmigrantes que residen en la zona norte de California y que no han podido aprender inglés. Y desde el año 2000 hasta la fecha invitan de tres a seis alumnos durante cuatro o seis semanas para que lleven a cabo su labor de apoyo a los inmigrantes.

Por otro lado el analfabetismo, en general, muchas veces es producto de la deserción escolar y es uno de los problemas que los condados del norte de California enfrentan. Esta deserción se debe a que los chicos, hijos de los inmigrantes, no logran aprender inglés y por lo tanto no pasan los exámenes para poder obtener su certificado de enseñanza media superior y se convierten en jóvenes adultos, en la mayoría de los casos, analfabetos en dos lenguas, ya que pueden hablar su lengua materna y logran entender y darse a entender en la segunda lengua, pero no pueden leer ni escribir bien, ni su lengua materna, ni la segunda lengua. En Estados Unidos existen centros de enseñanza de inglés como segunda lengua y hasta de alfabetización en inglés, pero los resultados no han sido los esperados, pues muchos de los sujetos que se inscriben no logran aprender la segunda lengua debido a que no leen ni escriben en su lengua materna. Esta investigación pretende aportar una metodología para alfabetizar a estos sujetos, como ya se dijo antes, y para la enseñanza de inglés como segunda a lengua por medio de un enfoque comunicativo pero adaptado a las necesidades reales de este grupo específico de inmigrantes. Considero que esta enseñanza de la segunda lengua y su aprendizaje se podrían llevar a cabo después de que los sujetos hayan sido alfabetizados en su lengua materna. Si se pretende que los adultos alcancen un nivel medio de dominio de la segunda lengua se deberá contar con un buen dominio de las cuatro habilidades en su lengua materna.

Una parte importante de la investigación es el análisis del concepto de bilingüismo y biculturalismo, y los problemas a los que un adulto tiene que enfrentarse, si desea adquirir una segunda lengua y la cultura de dicha lengua. De una persona bilingüe se espera que pueda hablar, entender, leer y escribir correctamente las dos lenguas y de igual manera emplearlas para referirse a cualquier tema, ya sea académico o cotidiano. La lectura de los textos de Tove Skutnabb-Kangas (1981, 1989, 1995), Colin Baker (1993, 2000),

Ellen Bialystok (2000), son los marcos de referencia para mejor comprender el significado debilingüismo y biculturalismo. El concepto de bilingüismo implica también la cultura de esas lenguas, ya que hablar otra lengua conlleva entender los matices de la lengua, y reconocer los momentos políticos y sociales para emplear el vocabulario adecuado, como lo he podido comprobar en mis clases de lengua extranjera. En la investigación se hace referencia a los diferentes tipos de bilingüismo: a) bilingüismo equilibrado - el sujeto puede emplear ambas lenguas indistinta y correctamente; b) bilingüismo subordinado – los significados de palabras nuevas se refieren a palabras en otra lengua, no a conceptos; c) bilingüismo coordinado – las dos palabras significan conceptos separados; d) bilingüismo compuesto – las dos palabras convergen en un mismo concepto. Lo ideal es el bilingüismo equilibrado o cuando menos el compuesto para que estos sujetos puedan acceder a mejores trabajos y puedan alcanzar su “sueño americano.”

Para hablar de biculturalismo o multiculturalismo considero necesario definir cultura primero y tomo las palabras de Kluckhohn citado por Clifford Geertz (2005) quien nos dice que cultura es “*una manera de pensar, sentir y creer*”. Por lo tanto lo ideal es que el sujeto al aprender la segunda lengua debiera aprender esa otra manera de pensar, sentir y creer. El inmigrante no puede, ni debe, recrear su entorno en un lugar ajeno a su cultura ya que se puede tomar como la negación a la adaptación. Para poder respetar a sus vecinos y su nuevo entorno es necesario, primero, que aprenda la lengua y junto con ésta, la cultura del sitio para poder vivir en paz.

Con respecto a la población hispana residente en Estados Unidos, el censo del 2000 habla de aproximadamente 24 millones de mexicanos, pero no hay que olvidar que esta cifra se refiere a los que tienen papeles legales, y que en realidad se desconoce la cifra real de ilegales. Cifra que preocupa mucho a los americanos, quienes se sienten amenazados por la ola mexicana y la pérdida de su propia cultura, no lo quieren ver como un resultado de la globalización en donde se puede dar la diversidad cultural.

De las investigaciones de Spolsky (1989), Chomsky (1965, 1988), Singleton (1995) y Skutnabb-Kangas (1981, 1989, 1995), con respecto al factor edad y el aprendizaje de una segunda lengua, se deriva la idea de que el sujeto necesita tener un buen dominio de su lengua materna para acceder al aprendizaje de una segunda lengua y alcanzar un dominio

adecuado para su subsistencia en el país donde se habla dicha lengua. Aunque en realidad hasta hoy los investigadores no concuerdan sobre este punto. Mi experiencia docente me dice que a más edad y menos manejo competente de la lengua materna mayores dificultades para aprender la segunda lengua.

Es importante revisar también las muchas definiciones y formas de entender la didáctica y para esta investigación me refiero a la enseñanza de las cuatro habilidades de dos lenguas: la materna y la del país a donde emigran. Considero necesario implementar una didáctica acorde a las necesidades del sujeto, y ésta tendrá que ser ecléctica, ya que no se puede pensar en que todos los sujetos aprenden de la misma manera, además de que cada uno trae su propio bagaje cultural que lo limita o lo impulsa con respecto al aprendizaje de las dos lenguas.

Podrá parecer que la bibliografía es muy vieja y por lo mismo se piense que hasta obsoleta, pero para mi sorpresa al leer el texto de Juvencio López Vásquez (1962) descubrí que su eclecticismo es válido en estos días y que puesto en práctica funciona y da buenos resultados. Este texto es el que mejor describe el quehacer didáctico de la enseñanza de lengua extranjera pues está basado en alumnos mexicanos con necesidades específicas. Los otros textos leídos para la investigación nos proveen de muy buenas ideas y dan ejemplos de éxito pero con respecto a otras culturas y a otras lenguas. Muchas veces se ha intentado poner en práctica todas esas ideas pero el resultado no es el esperado, es necesario hacerle adecuaciones para cada grupo, cada nivel, cada edad, por lo que considero que lo que sí se puede hacer es darle al facilitador una idea cercana de lo que va a suceder en su clase y cómo resolverlo. Proveerlo con una gama de posibilidades cercanas a la realidad que va a enfrentar en su intento de alfabetización en dos lenguas.

Autores como López Vásquez (1962), Lantolf (2000), Sapir (1954), Lomas y Osoro (1993), Mattos (1963), Walter (1992) son los que le dan cuerpo a la creación de una didáctica de la lengua que pueda ayudar a las personas que se aboquen a enseñar a los inmigrantes que residen en California, Estados Unidos.

El capítulo III es la propuesta metodológica de esta investigación. En primer término se presenta una tabla comparativa de algunos de los varios significados, tanto en español como

en inglés de la palabra “método”. Se continúa con una revisión de las metodologías y enfoques para la enseñanza de inglés desde 1960 y de esto se deriva la propuesta del enfoque comunicativo para la enseñanza de la segunda lengua, pero con las adecuaciones necesarias para poder alcanzar el éxito en la enseñanza y el aprendizaje de las mismas. En los últimos años del proyecto con los becarios se ha ido adecuando este enfoque a la enseñanza de la segunda lengua y a su vez a las necesidades de los inmigrantes que no son analfabetos, como reporta Consuelo González Galván, una de las becarias en 2006: *“I took some teaching material with me to help myself in my daily work and when I began working, I had to create some exercises to satisfy the needs and interests of the students.”* La respuesta ha sido satisfactoria y los sujetos han tenido avances considerables en su aprendizaje y manejo de la segunda lengua. En el verano de 2007 quedó claro que uno de los problemas a solucionar es que quien enseñe la segunda lengua tiene que conocer las bases gramaticales del español, aún contraviniendo a muchos autores que insisten en que para enseñar una segunda lengua no se debe emplear la lengua materna. Daniela Romo becaria en 2007 dice en su reporte: *“...algunos de ellos ya han tomado clases de inglés antes y su experiencia fue de frustración, ya que los maestros son hablantes nativos y aunque expliquen y practiquen durante la clase ellos no entienden las reglas o vocabulario y no tienen la confianza de resolver sus dudas pues la clase se desarrolla completamente en inglés.”*

En relación al enfoque comunicativo la adecuación inicial que se ha llevado a cabo es darle al sujeto el vocabulario que necesita en su sitio de trabajo y enseñarle las frases adecuadas y relevantes para una mejor comunicación con sus patrones y con sus compañeros de habla inglesa. Itzel Ruiz becaria en 2007 dice en su reporte: *“Los primeros días los alumnos aprendieron a presentarse de manera sencilla, además de aprender el abecedario con el propósito de que ellos deletrearán su nombre y su apellido. ... junto con los alumnos escribí una lista de las herramientas que usan en sus labores, después cada uno deletreo una palabra.”* Autores como Ellis (1990), Krashen (1981), Baker (1993, 2000), Ausubel (1976) y López Vásquez (1962) sirvieron de apoyo para la adecuación del enfoque comunicativo para la enseñanza de la segunda lengua.

Respecto a la lengua materna se lleva a cabo un análisis en general de lo ya existente para la enseñanza de lecto-escritura en español y para la alfabetización se propone, en un principio, el método CLE (Concentrated Language Encounter), pero con las adecuaciones necesarias

y apropiadas para la enseñanza de lecto-escritura y gramática básica del español para los adultos analfabetos que residen en el norte de California. Como se ha visto a lo largo de la investigación no es posible emplear un método de alfabetización tal cual y tener éxito con todos los sujetos, hay que tomar en cuenta muchos factores, como edad, conocimientos previos de español, disponibilidad y principalmente convencerlos de que sin el conocimiento de las cuatro habilidades en su lengua materna no pueden acceder al aprendizaje de las mismas cuatro habilidades en la segunda lengua y por lo tanto adecuar el método CLE a las necesidades específicas de estos sujetos. Es importante que el facilitador esté consciente de que no es lo mismo alfabetizar en español en un entorno en español, que alfabetizar en un entorno en inglés. Habrá que crear material didáctico adecuado, proveerles de textos reales, no traducidos del inglés al español, y que al mismo tiempo les sirvan para su superación personal y les ayude a adquirir el hábito de la lectura en su lengua materna.

La conclusión me permite decir que si el sujeto no sabe leer y escribir en su lengua materna no podrá realmente aprender a leer y escribir en inglés; podrá reconocer algunas palabras y quizá copiarlas pero esto no quiere decir que puede leer y escribir. Esto en primer lugar y con respecto a los analfabetos. Los sujetos que sí saben leer y escribir, pero carecen de un conocimiento básico de las funciones gramaticales en su lengua materna, difícilmente podrán acceder al aprendizaje de la gramática de la segunda lengua y por lo tanto a escribir correctamente. Podrán obtener un mejor empleo, pero no concluir su educación media superior, según los informes de algunas ONGs que se dedican a apoyar a estos sujetos. Hasta este momento se están analizando las causas de la deserción escolar a nivel medio superior y los resultados han sacado a la luz el hecho de que por desconocer las funciones gramaticales en su lengua materna, a un nivel básico, no han logrado realmente aprender un buen inglés, aunado a la gramática de esa lengua, que les permita leer los textos escolares y escribir los ensayos que se requieren en los grados de educación media superior, ya que tampoco pueden llevar a cabo estas actividades en su lengua materna. Esta es una de las razones por las cuales insisto en que estos sujetos primero deberán aprender su lengua materna y tener un conocimiento básico de las funciones gramaticales para poder aprender con éxito la segunda lengua. Hasta el año pasado los becarios no han podido convencer a los inmigrantes analfabetos de la urgente necesidad de ser alfabetizado primero en español. Rodrigo González becario en 2005 dice en su reporte: *“Desde el principio nos encontramos con que los migrantes no deseaban ser alfabetizados en español, sólo deseaban aprender*

inglés. ... Querían aprender español como una manera de ‘superarse’, esto es, no lo veían como una herramienta necesaria para aprender inglés y, por lo tanto, era algo que podían ir posponiendo indefinidamente para cuando ‘tuviesen tiempo’.

Considero útil para esta investigación incluir los reportes de los becarios siguiendo los lineamientos de Dankhe (1986) citado en “Metodología de la investigación” de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1998) porque entran dentro de la línea de estudios descriptivos. *Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. (1998, p. 60).* De igual manera incluyo ejemplos de cómo se ha empleado el método CLE en la alfabetización de adultos en México y la traducción del manual del CLE. Todo esto se encuentra al final de este trabajo.

Capítulo 1



*The language I have learnt these forty years,
 My native English, now I must forgo;
 And now my tongue's use is to me no mere
 Than an unstringed viol or a harp;
 Or like a cunning instrument cas'd up
 Or, being open, put into his hands
 That knows no touch to tune the harmony,
 Within my mouth you have engaol'd my tongue,
 Doubly portcullis'd with my teeth and lips;
 And dull, enfeeling, barren ignorance
 Is made my gaoler to attend on me
 I am too old to fawn upon a nurse,
 Too far in years to be a pupil now,
 What is thy sentence, then, but speechless death,
 Which robs my tongue from breathing native breath?*

Shakespeare Richard II 1.3

Diagnóstico

I. 1. Antecedentes del proyecto

Rotary International, como Organización no gubernamental (ONG), cumple una labor de servicio a la comunidad al apoyar y ayudar a las comunidades o grupos sociales menos favorecidos y que así lo requieran. Su objetivo es encontrar la forma de ayudar a los inmigrantes analfabetos que ya no tienen edad para continuar con una educación primaria formal, al igual que a los adultos que no saben leer ni escribir en su lengua materna. Esta organización considera que los adultos y los jóvenes adultos son prioridad puesto que de ellos depende que sus hijos asistan a la escuela y que ellos a su vez puedan encontrar un trabajo mejor remunerado. Si estos adultos son alfabetizados podrán entender la necesidad de una buena educación para sus hijos y los apoyarán para que asistan a la escuela primaria y ellos a su vez podrán tener un mejor empleo y ser parte activa de su nuevo entorno.

Hasta el 2 de junio de 1998 todavía estaba vigente el programa de enseñanza bilingüe en las escuelas del norte de California, por lo que la ayuda a los niños no era prioritaria y sí la ayuda a los jóvenes adultos y a los adultos. El programa consistía en ofrecer una

educación bilingüe desde el jardín de niños y hasta terminar la primaria. Esta educación se ofrecía principalmente en los lugares donde el número de familias de habla hispana era considerable, por lo cual no se ofrecía en todas las escuelas de los diferentes condados. Según el programa de educación se pretendía enseñar español a los niños de habla inglesa e inglés a los de habla hispana; las escuelas recibían un fondo especial por parte del gobierno del estado. Las escuelas primarias bilingües contaban con personal y profesores bilingües y con material didáctico en las dos lenguas, con el objeto de que los niños aprendieran las dos lenguas y las dos culturas al mismo tiempo. De esta manera se esperaba mayor tolerancia a las diferencias culturales, lingüísticas y raciales por parte de ambos grupos: los de habla inglesa y los de habla española. La situación ha estado cambiando constantemente y el gobierno ya no apoya los programas bilingües para los hijos de los inmigrantes, ni tampoco apoya una educación bilingüe; no importa de qué lengua materna se trate. Esta es una de las causas, de entre muchas otras, que ha acrecentado el problema social en el norte de California, ya que al quedar dichos jóvenes fuera del sistema escolar, quedan en situación de calle puesto que no pueden continuar su educación formal, lo que ha dado como resultado grupos de bandas callejeras (gangs), razón por la cual Rotary International desea ayudar a solucionar el problema social que tiene el norte del Estado de California en sus manos.

Tanto en Estados Unidos como en la mayoría de los países, por ley, todos los niños deben asistir a la escuela sin importar su estatus oficial en el país, pero actualmente al eliminar la enseñanza bilingüe en el Estado de California, la lengua oficial y única es el inglés (*English Only*), por lo que la enseñanza es totalmente en esa lengua sin importar el lugar de procedencia de los sujetos ni cual sea su lengua materna. El resultado es que estos niños deberán aprender inglés por medio del método de inmersión también conocido como *sink or swim* (*ahogarse o nadar*); esto es, no se emplea su lengua materna dentro del salón de clases para nada y todas sus materias, sin importar el grado escolar ni el conocimiento de la segunda lengua, son totalmente en inglés. (*Prop 227, 'this March, 1998, the State Board of Education ended mandatory bilingual education. Schools can now use different methods for teaching English. Proposition 227 ends that new freedom and mandates a single teaching method that's never been tested <www.noonunz.org>*) El resultado es que muchos de los niños inmigrantes no tienen un certificado de primaria cuando cumplen doce o trece años porque no aprueban el examen final de sexto de grado, el cual es totalmente

en inglés y cubre los conocimientos generales del programa que marca su Secretaría de Educación (State Board of Education). La consecuencia es que los jóvenes, al rebasar la edad límite para cursar primaria, quedan fuera del sistema de educación y se convierten en grupos de jóvenes analfabetos que no tienen la oportunidad de continuar con su educación, perdiendo toda posibilidad de integrarse a la vida productiva bien remunerada. Por otro lado está la movilidad de estas familias, como se trata de trabajadores agrícolas o peones que van de lugar en lugar buscando empleo en el campo, o donde se los ofrezcan, se quedan poco tiempo en un mismo sitio y esto no permite que los hijos asistan con regularidad a la escuela. Este es uno de los puntos importantes donde radica el problema de la alfabetización del inmigrante en dos lenguas. Se haría necesaria una escuela bilingüe ambulante, pero esto no es posible ya que los diferentes condados no cuentan actualmente con el presupuesto para ofrecer educación bilingüe y mucho menos itinerante.

Algunas escuelas de los condados del norte de California intentan acercarse a los padres para apoyarlos y enseñarles inglés, pero los programas no tienen mucho éxito debido a que un buen número de los inmigrantes se encuentran en el país de forma ilegal y no quieren ser descubiertos por migración y por lo tanto repatriados. Los que tienen papeles legales, generalmente, no permiten que las esposas se eduquen, pero sí envían a sus hijos a la escuela cuando se puede. Es sobre este punto donde las ONGs generalmente se abocan a ayudar al inmigrante, pero desgraciadamente no todas las ONGs cuentan con personal bilingüe que pueda ayudar a alfabetizar primero en español y luego enseñarles las cuatro habilidades en inglés, ya que en general son voluntarios deseosos de ayudar a otros a mejorar sus vidas, por lo que considero que una posible solución inmediata es empezar por la alfabetización de los padres en español de una manera rápida y eficaz.

Richard Walker, PhD. (1992) de la Universidad de Brisbane, Australia y miembro de Rotary International, junto con otros lingüistas, ha diseñado un método, Concentrated Language Encounter - CLE, (Encuentro concentrado con la lengua), que ha dado buenos resultados en Asia, India, África y Brasil. Se trata de un método ecléctico que ha seleccionado lo mejor de los diferentes métodos de enseñanza de lecto-escritura, principalmente del de Paulo Freire, y lo que a través de los años se ha comprobado que funciona para enseñar a leer y escribir tanto a los niños como a los adultos. En Tailandia, la India y en algunos lugares de África este método se emplea para enseñar dos lenguas al mismo tiempo: la

oficial por parte del gobierno y la que se habla en la zona donde residen. De esta manera se pretende apoyar las lenguas indígenas o dialectos de cada zona para que no se pierdan a futuro debido a la globalización. En Tailandia, por ejemplo, se hablan diferentes dialectos y actualmente por decreto se enseña a los niños a leer y escribir en su dialecto y en inglés al mismo tiempo desde el primer año escolar. *“El proyecto de alfabetización Rotario con más éxito ha sido el de Tailandia, donde dicho programa para las escuelas primarias se desarrolló por medio de un subsidio 3H, convirtiendo el fracaso educacional en gran éxito en las zonas más difíciles de la región.”* (A Techer’s Manual for CLE Teaching of Beginners, 1992). El gobierno pretende tener el inglés como lengua de enlace entre las diferentes regiones sin perder sus propios dialectos. Uno de los beneficios del método es que se puede adaptar con facilidad para enseñar a niños, jóvenes, jóvenes adultos y a adultos. El método está basado en el uso de la memoria en general, la memoria visual del sujeto y en el vocabulario que cotidianamente maneja para hacerle accesible el aprendizaje. La aportación de Rotary International para ayudar a resolver este problema social es apoyar, desde 1999, al Distrito 4170 de Rotary Internacional en México y a la UNAM, recibiendo a cuatro o más alumnos del Colegio de Letras Modernas, para que pasen seis semanas del verano allá, auxiliando a las ONGs del norte de California en su intento por ayudar a este grupo de adultos inmigrantes analfabetos. La idea es iniciar a todos los inmigrantes adultos posibles en la lecto-escritura en español para que posteriormente puedan aprender a leer y escribir en inglés.

En mi experiencia personal puedo afirmar que existe una posibilidad viable de enseñar lecto-escritura a jóvenes adultos y adultos en tres meses usando el método CLE, siempre y cuando asistan a clase entre 5 y 10 horas a la semana. Un ejemplo que lo demuestra, es el caso de un grupo de mujeres indígenas de Sto. Tomás de los Plátanos y de Techuchulco, Estado de México, que logró iniciarse en la lecto-escritura asistiendo a clase una hora a la semana durante seis meses, aprox.26 hrs. Santo Tomás de los Plátanos, Tenango y Techuchulco son los tres poblados del Estado de México donde la señora Martha Santoyo de Zavala y la doctora Leticia Aguirre, facilitadoras de este proyecto, han puesto en práctica el Método CLE para alfabetizar a los adultos y jóvenes adultos. Las mujeres de estos poblados son las más interesadas y son muy pocos los hombres que asisten. La razón es que el hombre está en el campo cuando las voluntarias pueden ir a enseñar. Techuchulco fue el poblado con más asistencia: 42 asistentes; Tenango: 27 y Sto. Tomás de los Plátanos: 12.

Los resultados fueron sorprendentes al cabo de un semestre de clases una vez a la semana. Es muy importante hacer notar el hecho de que solamente se les daba clase una vez a la semana. El método está programado para clase diaria pero las circunstancias, tanto de los asistentes como de las voluntarias, no permitieron mayor número de clases a la semana.

El método CLE es muy flexible y permite enseñarle al alumno lo que quiere aprender primero. Estos grupos lo que querían con urgencia era aprender a ‘firmar’, es decir a escribir su nombre. El reporte de las voluntarias, dos en este caso, comenta el cambio tan notable que se llevó a cabo en el momento que pudieron escribir su nombre. Las facilitadoras mencionan que a las primeras clases las mujeres llegaban envueltas en su rebozo y no levantaban la cabeza. Conforme cada una fue escribiendo su nombre independientemente se fueron presentando a clase con la cabeza en alto. Ya eran alguien, ya podían escribir su nombre. Este cambio se logró después de un mes de clases, esto es cuatro reuniones con los alumnos.

Una vez superado el control muscular para la escritura, las clases se volvieron un intercambio de conocimientos entre los pobladores y las facilitadoras. La enseñanza de lecto-escritura se está llevando a cabo por medio de temas como la higiene personal, la educación de los niños, el arreglo de su casa y de su entorno. La herbolaria ha sido uno de los temas que más ha apasionado tanto a los alumnos como a las voluntarias. Los alumnos y las facilitadoras han aprendido a conocer y reconocer las plantas medicinales y alimenticias de la zona donde habitan. Gracias al apoyo de la doctora Leticia Aguirre los temas también han cubierto la medicina alternativa. De esta manera se cubren varios aspectos de su vida diaria y mejoran su calidad de la misma. El intercambio de recetas culinarias es otro de los temas y con apoyo de la doctora mejoran el grado alimenticio de sus guisos sin afectar su gasto diario.

Como se puede observar por medio de este método se les enseña lecto-escritura y al mismo tiempo se cubren los conocimientos básicos de higiene y alimentación de los habitantes de esos poblados. El método CLE no requiere de un libro de texto para aprender a leer y escribir. Cada grupo escribe su propio libro que consta de sus experiencias personales y que cubre sus necesidades básicas. Este es sólo el primer libro, más adelante cuando

ya pueden leer y escribir a nivel básico, ya se pueden emplear textos sencillos a los que ellos mismos tienen acceso.

Las voluntarias hacen hincapié en que por medio de estas clases se crea un vínculo entre todos. Mejoran las relaciones entre los habitantes de los poblados y con los habitantes de los poblados aledaños. Como ya se dijo a lo largo del trabajo, la erradicación del analfabetismo y la adquisición de una cierta cultura mejoran notablemente las relaciones humanas. La persona alfabetizada adquiere confianza y seguridad en sí misma y esto le permite mejorar su entorno. Otro ejemplo, es un grupo de niños en situación de calle, de 9 a 13 años de edad, de los Hogares Providencia, que en tres meses, con clases diarias de cuatro horas, aprendieron a leer y escribir, ponerse al corriente con respecto al programa de educación correspondiente a su edad y así ser incorporados al grado escolar que les correspondía.

En junio de 2005 me volví a reunir en California con los miembros de Rotary International interesados en el proyecto y con las ONGs que apoyan a los inmigrantes para buscar una solución viable a corto, mediano y largo plazo y el resultado fue seguir con el proyecto iniciado en 1999, determinando los anteriores alcances los cuales son parte de esta investigación. Estoy convencida, por mi participación y experiencia desde 1999 a la fecha, de que muchas de estas personas, en California, sólo necesitan una oportunidad para salir adelante.

I. 2.- Planteamiento del problema

El inmigrante agrícola analfabeto que tiene como lengua materna el español, se enfrenta a diversos problemas para poder aprender la lengua del lugar donde trabaja, en este caso el inglés, y precisamente es el analfabetismo en su lengua materna, por la falta de la capacidad de abstracción, el principal obstáculo que enfrentan para poder adquirir las cuatro habilidades en la segunda lengua. Este problema constituye uno de los objetos de la investigación, problema que en los 90s se agudiza entre los inmigrantes en el norte de California. Los jóvenes adultos en el norte de California, EUA, que no aprenden inglés y no terminan su educación media superior, como sucede con los hijos de los inmigrantes, se convierten en un problema social que hasta 1990 no preocupaba a la sociedad

americana, como ya se dijo antes, pues eran casos aislados los que se reportaban. Actualmente existen numerosos grupos de “chicos banda” que pelean por el control de las calles de las zonas urbanas y suburbanas. Estas bandas no solo son de jóvenes latinos, también las hay de asiáticos y de afroamericanos; todos con la misma problemática, no terminaron primaria y no saben leer y escribir bien ni en inglés ni en su lengua materna.

El problema principal observado, a lo largo de ocho años, radica en convencer a estos sujetos de la necesidad de aprender a leer y escribir primero en su lengua materna, para así poder acceder al aprendizaje de las cuatro habilidades en la segunda lengua con más facilidad. Aprender lecto-escritura conlleva adquirir la capacidad de abstracción de la gramática básica de su lengua materna, lo que a su vez les permitirá, en su momento, aprender la segunda lengua. Debido a la naturaleza del inglés es recomendable enseñarles a reconocer las partes básicas de una oración. Por lo tanto, lo que se pretende es que el facilitador, al alfabetizar, provea al sujeto, cuando menos, de un concepto claro de lo que es sujeto, verbo, adjetivo, adverbio, artículo en su lengua materna, para que al iniciarse en el aprendizaje de la segunda lengua pueda localizar estas partes básicas de la oración y de esta manera facilitarle la adquisición del inglés. Se pretende que el sujeto adquiriera la capacidad de abstracción primero en su lengua materna para poder entender la función de las palabras en una oración en la segunda lengua.

Por otro lado tenemos que la base de una buena relación entre los habitantes nativos y extranjeros de una zona depende mucho del respeto que ambos grupos tengan por sus respectivas culturas. El mexicano que emigra generalmente desconoce totalmente o en parte su propia cultura, sus antecedentes históricos y solamente lleva sus costumbres. Para un grupo tan específico se hace necesario introducirlo a su propia historia y cultura. De esta manera al acceder a la historia y cultura de la segunda lengua puede compararlas y apreciarlas mejor. Con esto se pretende alcanzar un mejor entendimiento, por parte del inmigrante, tanto de sus antecedentes históricos como los del país donde por el momento reside. Al conocer su propia cultura se sentirá orgulloso de sus antepasados y podrá entender mejor la cultura de la segunda lengua. Un buen ejemplo de un país que recibe inmigrantes en el continente americano lo tenemos en Canadá. Este país ha creado programas en donde tanto la lengua materna como la segunda lengua tienen un mismo valor. Esto en el sentido de que el sujeto no se sienta menos porque no habla la

lengua del lugar a donde emigra y recibe el apoyo que requiere para poder aprender la segunda lengua, sin que su lengua materna se pierda o se deteriore, como dice Colin Baker en su libro *The Care and Education of Young Bilinguals* (2000). Con respecto a la cultura, Canadá intenta ser integradora de culturas, no desdeña otras culturas, por el contrario las apoya y ayuda a que los inmigrantes conserven su cultura y sus costumbres. Considero que un programa bicultural es básico para la adquisición de las destrezas comunicativas y para el mejor entendimiento de la segunda cultura. Esto le permitirá al sujeto ser más tolerante con su nuevo entorno. Los estadounidenses de las grandes metrópolis como Chicago, Nueva York, Los Ángeles, San Francisco, Miami y los estados fronterizos en general empiezan a preocuparse por la creciente influencia, en su cultura y en su lengua, por parte de los diferentes grupos de inmigrantes. Esto ocasiona la incorporación de palabras en español u otra lengua en el inglés; costumbres antes desconocidas por ellos actualmente empiezan a ser parte de su vida cotidiana. Una de las influencias más visibles es la del mexicano y su cultura. Como se puede comprobar por la siguiente cita en la cual los autores consideran que los californianos retroceden en sus iniciativas de ley a un período entre 1872 y 1967 cuando las leyes de California requerían que toda instrucción fuera en inglés y cuando el número de desertores hispanos en la escuela media superior era del 75%. (Kontra, 1999, p. 14)

The Californian Proposition 227, passed on 2nd June 1998 was an Initiative Statute introduced by the multimillionaire Ron K. Unz, a high-technology entrepreneur who does not have children himself and has no expertise in education or languages... The co-signer of the initiative, Gloria Matta Tuchman, is a former director of U.S. English, the leading English Only lobby in the USA. This is the organization which proclaimed that 'California was being taken over by 'fast-breeding' Mexican-Americans and which questioned the 'educability' of Latino Children... .

Como se puede ver en esta cita de Kontra (1999) la situación del inmigrante hispano parlante se torna cada día más difícil, debido a que un número considerable de anglo parlantes se están abocando a conservar la hegemonía de la lengua y la cultura inglesa en detrimento de una posible integración cultural y de un bilingüismo aditivo.

La lectura de las publicaciones de Colin Baker (1993, 2000) y de Tove Skutnabb-Kangas (1981, 1988, 1989) son imprescindibles para la mejor comprensión y aplicación del tema. Considerando que América del Norte está dividida ideológicamente respecto al bilingüismo y al biculturalismo, los autores arriba mencionados hacen hincapié en la importancia del

biculturalismo o multiculturalismo para una mejor integración del sujeto a su nuevo entorno, además del aprendizaje de la lengua del lugar. Todo esto está enlazado a un problema de consolidación o inmersión cultural, ya que al promover la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua, también se promueve un conocimiento de la cultura de dicha lengua, enriqueciendo y valorando la propia. Por ejemplo, en el caso de los inmigrantes mexicanos pueden comparar su cultura con la nueva y darse cuenta de la riqueza cultural de su país.

I.3. Objetivo

El objetivo de esta investigación es el análisis de la enseñanza y el aprendizaje, tanto de la lengua materna como de la segunda lengua, esto es, la alfabetización en dos lenguas casi al mismo tiempo. ¿Por qué de esta manera? Porque considero que primero se les debe enseñar a leer y escribir en su lengua materna para poder enseñarles la segunda lengua. Otro punto son las causas por las cuales el inmigrante adulto analfabeto, o con primaria inconclusa, no siempre puede acceder al aprendizaje de una segunda lengua después de ser alfabetizado en su lengua materna, o hasta que nivel de dominio de la segunda lengua puede acceder. También es importante el análisis de estas causas, entre las que destaca el hecho de que si a pesar de ser alfabetizado en su lengua materna, solamente puede adquirir dos de las cuatro habilidades de la segunda lengua; esto es entender y hablar con cierta fluidez, pero tener serias dificultades para leer y escribir empleando la segunda lengua, en este caso inglés. El análisis conlleva una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna y de la segunda lengua y la propuesta de una metodología para la enseñanza y el aprendizaje del inglés adecuada a las necesidades de estos sujetos.

I.4. Objetivos particulares y alcances

Los objetivos particulares de esta investigación es que los inmigrantes, al acceder al aprendizaje de la segunda lengua, aprecien la importancia de las dos lenguas y tanto su cultura como la del país de residencia. Si se alcanzan estos puntos, el inmigrante mantiene su autoestima y acepta y reconoce su valor como persona no nativa, pero deseosa de integrarse, de aprender y comprender su nuevo entorno. Una persona multicultural es más tolerante, puede adaptarse mejor y convivir en mejores términos con otros, sin importar raza, color o credo. Considero que por medio de esta investigación se puede lograr que

al aprender a leer y escribir bien su lengua materna, puedan aprender a leer y escribir en la segunda lengua, y de esta manera acceder a un mejor empleo y a una mejor vida; cuando menos darles las herramientas necesarias para un mejor desempeño en su nuevo entorno.

El objetivo es que los sujetos estén conscientes de su lengua y de la segunda lengua y del proceso de aprendizaje que se lleva a cabo dentro de sus mentes. Este proceso de aprendizaje cubre tres áreas: la lingüística, la cultural y la estratégica. Al cubrir estos tres puntos el alumno está adquiriendo dichas herramientas para hacer frente a un futuro más prometedor.

Para un acercamiento al problema, es necesario partir del análisis de las diferentes metodologías existentes para la enseñanza de lecto-escritura para adultos y analizar los diferentes enfoques y técnicas para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera para adultos y jóvenes adultos.

Pretendo a través de la investigación proponer una metodología para la alfabetización en español y de igual manera otra para la enseñanza de la segunda lengua, inglés, de entre las ya existentes o una propuesta consecuentemente ecléctica que les permita a los inmigrantes aprender a leer y escribir en su lengua materna en el menor tiempo posible para proseguir con el aprendizaje de la segunda lengua.

I. 5. Sitio

Esta investigación se centra en los inmigrantes que se establecen en el norte de California, en la zona del área de la bahía, cerca de San Francisco y un poco más al norte en zonas agrícolas. El área de la bahía es urbana, y los inmigrantes son en general gente del campo que además conocen algún oficio o lo aprenden de otros inmigrantes como ellos. ONGs como Rotary International, Monument Futures, Migrant Education Program, First Teacher, bibliotecas, iglesias de diferentes denominaciones en Concord, Red Bluff, Redding, Mount Shasta, Vacaville y en muchos lugares más, les ofrecen apoyo a estos inmigrantes. Los diferentes grupos religiosos también apoyan a estos inmigrantes y les preocupa que sean analfabetos; hasta ahora sus esfuerzos no han tenido mucho éxito en cuanto a que estas personas aprendan inglés, pero tampoco se han preocupado por que aprendan a leer y escribir en español, no lo creen necesario.

Considero que la didáctica empleada y la metodología de enseñanza de la segunda lengua no son las adecuadas para facilitarles a estos sujetos dicho aprendizaje y para que alcancen un buen nivel de conocimiento de ambas lenguas, apreciación realizada en mis visitas a dichas instituciones y organizaciones y a través de los informes de los becarios; es claro que sin el conocimiento de lecto-escritura en la lengua materna la adquisición de la segunda lengua se dificulta mucho, esta es una de las razones por la que muchos se dan por vencidos y no aprenden inglés. Por ejemplo, Monument Futures, en Concord, les consigue trabajo por día como pintores, albañiles, jardineros, peones o lo que la zona requiera y también les enseña a reconocer las palabras y las frases que necesitan para su desempeño en inglés en el lugar a donde van a laborar. Si saben leer y escribir les enseñan a usar una computadora con el fin de que puedan adquirir otra habilidad y así encontrar un mejor empleo. Algunos de los voluntarios de Monument Futures son bilingües y comprometidos con su labor social, esto ya es un cierto avance en cuanto a la enseñanza de la segunda lengua para que el inmigrante pueda mejorar la adquisición del inglés.

De entre los reportes de los alumnos destaca el de Paula Cherveney, ex alumna del Colegio de Letras Modernas (Inglesas) de la UNAM que reside en Red Bluff y trabaja en el Programa de educación migrante, (Migrant Education Program – MEES). Dentro de esta organización ella está en Early Education Paraprofesional (ECE Paraprofesional) en la zona de Redding, Condado de Tehama. Paula reside en la zona y ella puede llevar a cabo un seguimiento más de cerca de sus alumnos, es por su medio que se sabe de la violencia intrafamiliar que existe entre las parejas de inmigrantes, al igual que el problema de alcoholismo que se da entre ellos. *Estoy trabajando en el Programa de Educación Migrante (Migrant Education Program – MEES). Mi cargo se llama Early Childhood Education Paraprofesional (ECE Paraprofesional). Estoy en el Área IV, Región II y mi oficina base se encuentra en el Departamento de Educación del Condado de Tehama (Tehama Department of Education), aunque mi empleador es el Departamento de Educación del Condado de Butte (Butte County Office of Education). El requisito de elegibilidad para el programa de MEES es ser menor de 21 años y haber migrado a la región en los pasados tres años en busca de trabajo en alguna posición relacionada con la agricultura en un medio rural. El período de elegibilidad dura tres años aunque la fecha se podría renovar cada vez que la persona vuelva a migrar a otro distrito con el mismo objetivo. El programa ofrece asistencia en el ámbito social, educativo y de salud. Los servicios que proveen varían dependiendo de*

la región, presupuesto y necesidades. Nosotros somos un programa suplementario, o sea que siempre tratamos de referir a otras dependencias antes de proveer los servicios directamente. En mi región los servicios más comunes son transportación y asistencia monetaria para visitas médicas, ropa, traducción, llenado de documentos, referencias a las distintas dependencias de la región, abogacía y educación.

Paula ha comprobado, poco a poco, la urgente necesidad de que el inmigrante primero aprenda lecto-escritura en la lengua materna y adquiera nociones de las funciones gramaticales básicas de su lengua para poder acceder al aprendizaje de la segunda lengua, aunque se trate solamente del aprendizaje de una de las habilidades: la oral, ya que ésta requiere de una sintaxis correcta para que otros puedan entender lo que se les dice. Piaget citado por Da Silva (1996, p. 88) dice que “(los seres humanos) Para sobrevivir deben obtener información de su ambiente, pero de toda la información disponible sólo podrán captar la información nueva que se relaciona con su conocimiento ya existente.”

De los diferentes alumnos que han estado en el norte de California algunos han apoyado a The Latino Family Center en Vacaville, California, centro de apoyo para la comunidad hispano hablante. En ese centro su trabajo era enseñar inglés a niños y mujeres que no lo hablaban todavía. También se ocupaban de ayudar a la traducción de cuestionarios sobre el consumo de drogas y alcohol. Por ejemplo, Noelia Meza fue una de las becarias en California y estuvo en Vacaville, a continuación parte de su informe de actividades: *Experiencia en Vacaville, California: verano 2004. Por un período de un mes (julio-agosto 2004) estuve viviendo con la familia Bonfante en English Hills 7726, Vacaville, California, cuya hospitalidad fue en extremo amable y cálida. El proyecto del verano consistió en ayudar al desarrollo de la comunidad latina en el área de Vacaville, Ca. Durante mi estancia presté un servicio a The Latino Family Center (Markham Ave. 881) el cual es un centro de apoyo para la comunidad hispano hablante. Mi tarea consistía en impartir clases de inglés a niños y mujeres con un pobre conocimiento de la lengua, al igual que ayudar a la traducción de cuestionarios sobre el consumo de drogas y alcohol.* Otro sitio es Monument Community Partnership que tiene un centro de desarrollo – Monument Futures, en Concord – donde los inmigrantes pueden encontrar trabajo sin estar sujetos a malos tratos y al mismo tiempo el centro ofrece ayudarles a aprender inglés y computación, y por medio de los becarios mejorar su español. En este centro se ha encontrado una buena respuesta para que los becarios presten sus servicios de apoyo,

como se puede ver en el siguiente reporte: *Reporte del viaje a San Francisco. 5 de julio a 11 de agosto de 2005* Rodrigo González Olivares. *Ligas en Internet: Sitio electrónico de Monument Futures y Monument Community Parthnership en Concord California. info@monumentfutures.org Monument Futures y Monument Community Parthnership.* El siguiente reporte se centra en mis actividades realizadas del 5 de julio al 11 de agosto de 2005 en la ciudad de Concord, California. El objetivo era trabajar con personas que necesitaban aprender a leer y escribir en español, con la idea de que al aprender su lengua materna, el aprendizaje de una lengua extranjera se simplificaría enormemente. Mi trabajo se realizó enteramente en un centro de trabajo llamado “Monument Futures” y es por eso que considero necesario exponer las características e historia de este centro y su papel en la zona llamada “Monument Corridor” en la ciudad de Concord.

También han apoyado a Head Start, programa diseñado en especial para los niños, pero que también se aboca a ayudar a los padres de estos pequeños. Esta organización considera básico que los inmigrantes no pierdan sus tradiciones y su cultura ya que por medio de ellas se puede alcanzar respeto, tolerancia y conocimiento. *Ma. Amparo Ouviaña Santamaría Mount Shasta, verano, 2004. El Centro Head-Start no sólo está pendiente del cuidado de los niños sino que trata de involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos. Head-Start afianza las tradiciones y la cultura en el niño por medio del respeto, la tolerancia y el conocimiento. Estuve enseñándole inglés a Constantina, una joven proveniente del Estado de Guerrero que tenía una pequeñita de dos años en uno de los programas de Head-Start. También elaboré una pequeña carpeta diseñada para dar clases a mujeres como Constantina, inmigrantes provenientes de México con un nivel de escolaridad muy bajo.*

Un sitio más es Kidstop in Pleasant Hill Recreation Park District y Cambridge Community Center donde los becarios han prestado sus servicios. En este lugar consideraban necesario enseñar a los niños a hablar en español y prestaron ayuda al profesorado para mejorar su desempeño en inglés o en español, según se necesitara. *Sandra R. Díaz García Pleasant Hill, verano, 2002 Para empezar hicimos la traducción de un manual para padres que nos tomó cuatro días, pero fue la concretización de todo lo aprendido en la escuela. Marilyn Agodon directora de Cambridge Center, nos pidió que tratáramos de alentar a los niños a hablar en español, pues en muchos de los casos sus padres son latinos que se*

niegan a hablar el inglés, transmitiendo así un sentimiento de inseguridad y, en ocasiones, de desprecio hacia el inglés; también descubrí que algunas de las maestras necesitaban ayuda en el inglés. Marilyn nos pidió que nos acercáramos a ciertas maestras para mejorar su inglés o su español.

Calvary Apostolic Church en Concord, California es una de las iglesias que apoya al inmigrante. Este sitio cuenta con una escuela y los asistentes no son analfabetos. Estas personas desean aprender bien español, pero como segunda lengua. *Edna Jiménez T. Concord, July 10 – August 11. It was a great experience working with the community of Calvary Apostolic Church, where I felt welcome by all the staff and its congregation. Since they run a school, the facilities have all the requirements to offer a proper teaching environment: I was assigned a big classroom and all the teaching supplies needed were provided. Although Calvary Apostolic Church is a very enthusiastic community and willing to help, I think there was more expectation than organization. I should say that none of the students were illiterate in Spanish and many of them not even in English. All of them had finished at least primary school, actually the average had done secondary or technical education, and some others declared that they had attended high school, either in Mexico or in the USA, hence the classes had to be focused on their individual needs such as thematic vocabulary and language use for specific purposes.*

YMCA es otra organización no gubernamental, existente en todos los condados, que apoya la educación de los inmigrantes. Los becarios apoyan con traducción, al español, de folletos y volantes y con clases en español para que no pierdan sus tradiciones y cultura. Informes de los becarios en California, Apéndice 1

Organizaciones gubernamentales, como las bibliotecas de cada condado, tienen grupos de alfabetización, pero solamente para aprender las cuatro habilidades en inglés, y muchas veces emplean el enfoque o técnica equivocados, es decir, pretenden que estas personas aprendan inglés de la misma forma en que los niños nativos aprenden a leer y escribir, por medio de un método fonético, esto es, lo primero que se les enseña es a reconocer las cinco vocales y sus catorce sonidos, por lo que los inmigrantes se atemorizan y no regresan a sus clases. Debido a que muchos de los voluntarios son profesores de primaria retirados, queda claro que no están preparados para enseñar inglés como segunda lengua, ya que, además, no siempre conocen la lengua del sujeto al que están enseñando. El buen dominio de las

cuatro habilidades de la lengua materna no implica que la persona pueda enseñar su lengua a un extranjero. Esto crea problemas innecesarios entre los inmigrantes y los voluntarios que quieren ayudarlos a aprender inglés. Es necesario diseñar o adecuar una metodología que ayude a los inmigrantes agrícolas a adquirir la segunda lengua rápido pero con buenas bases. La investigación pretende formular un programa que apoye a los profesores, instructores o facilitadores en su labor de alfabetización en dos lenguas empleando el CLE (Concentrated Language Encounter) o una versión adaptada a sus necesidades, como ya se dijo antes. Las diferentes denominaciones religiosas también apoyan la educación de estas personas y les preocupa que sean analfabetas, pero la falta de voluntarios bilingües hace muy difícil que se les enseñe lecto-escritura en su lengua materna. Hasta ahora los esfuerzos de estos grupos no han tenido mucho éxito, en cuanto a que logren aprender inglés para desenvolverse en su nuevo entorno con facilidad y buena comunicación, por lo que los inmigrantes se agrupan por la lengua nativa que hablan, o por la ciudad de origen, y se mueven de trabajo en trabajo como pequeñas tribus. A lo largo de esta investigación me ha quedado claro que el problema principal radica en convencerlos de la necesidad de aprender a leer y escribir primero en su lengua materna, si ésta es el español y de esta manera adquirir la capacidad de abstracción de su propia lengua y su gramática, lo que les puede servir de ayuda para facilitarles el aprendizaje de las cuatro habilidades en la segunda lengua.

Es evidente que ser analfabeto implica no poder llevar a cabo la actividad cotidiana de lectura y escritura en su acepción más sencilla, pero la carencia de dichas herramientas no quiere decir que una persona analfabeta no cuente con un conocimiento respecto a su medio ambiente, a sus ancestros, a sus tradiciones y costumbres religiosas, a conocimientos como la herbolaria y la agricultura; todo esto equivale a su cultura y además se adquiere por tradición oral y se transmite de generación en generación. Por otro lado algunos analfabetos se conforman con saber poner su nombre o firmar, como dicen ellos. Su buena memoria fotográfica les permite reconocer sitios, anuncios y muchas otras cosas por lo que muchos logran sobrevivir como parte de una sociedad alfabetizada, sin necesidad de aprender a leer y escribir. Muchos de ellos entran en la categoría de analfabetos funcionales, es decir, saben leer y escribir pero no entienden claramente lo que leen y se les dificulta poner por escrito sus ideas, ya que carecen de un buen conocimiento de las funciones gramaticales de su lengua materna. El desconocimiento de dichas funciones en su lengua materna es, lo que en parte, no les va a permitir adquirir bien las cuatro habilidades en otra lengua.

A través de los informes de los becarios se sabe que muchos de los inmigrantes son jóvenes adultos a quienes se les dificulta aprender inglés, en parte por las razones arriba mencionada y por que además, muchos de ellos no terminaron ni su educación media superior en su país de origen, por lo que se convierten en un problema social al no poder continuar con su educación básica ni tampoco poder acceder a un trabajo bien remunerado. Actualmente muchos de estos jóvenes, de diversas nacionalidades, luchan por el control de las calles donde viven al no poder encontrar un buen empleo. Aunado a lo anterior también se da el abuso de bebidas alcohólicas y de drogas, por lo que estos grupos se han ido convirtiendo en un problema social que antes de 1990 el norte de California no lo tenía tan agravado.

En la actualidad no existe un informe real del número de mexicanos que viven y trabajan en el norte de California. Las cifras existentes cubren a aquellos que cuentan con un permiso laboral o que ya tienen residencia legal en dicho lugar, pero el número varía día con día. La dificultad para llevar a cabo un censo real es obvia, nadie quiere denunciar a un compatriota y nadie se quiere descubrir ante las autoridades migratorias. Este proyecto está dirigido a los inmigrantes que sí tienen papeles legales de estancia o de permiso. Ellos a su vez se acercan a las ONGs que tratan de ayudarles con el idioma o con el aprendizaje de algún oficio. Es en estos sitios donde los facilitadores o voluntarios y los becarios de Rotary International han intentado alfabetizar en español e iniciar al inmigrante en el aprendizaje de la segunda lengua. Aún en estos sitios la población es flotante, ya que estos individuos se mueven como por oleadas y van a los sitios donde se requiere cualquier tipo de mano de obra. Esta es otra de las razones por las que la alfabetización del inmigrante no es una tarea que se pueda llevar a cabo fácilmente. Por otro lado las ONGs, como ya se mencionó, no cuentan con personal bilingüe capacitado, solamente cuentan con voluntarios, no siempre bilingües, que con gusto quieren ayudar pero que tampoco cuentan con la capacitación docente indispensable para enseñar adecuadamente la lengua inglesa a este grupo de personas, ya que el hablar bien la lengua materna no implica poder enseñar las cuatro habilidades a un extranjero, como ya se dijo antes.

Según una encuesta anual de la Oficina del Censo en 2006 el número de mexicanos residentes en Estados Unidos Ascendió a 11.5 millones, lo que equivale a casi una tercera parte de la población de origen extranjero (Periódico Reforma – Internacional, jueves 13 de septiembre, 2007). En la actualidad se ha recrudecido el problema de los inmigrantes

ilegales y tanto en California como en todo el país, el gobierno ha retirado los apoyos gubernamentales a todas las escuelas bilingües que hasta hace unos años funcionaban y cubrían las necesidades de los hijos de este grupo de inmigrantes. Como ya se ha mencionado, hasta un poco antes del año 2000 existía una ley sobre educación: en cualquier escuela donde hubiera más de 20 niños que hablaran la misma lengua, estos tendrían derecho a ser educados en su lengua materna hasta aprender la segunda lengua. Esta ley fue derogada, a lo largo de todo el país, durante el gobierno de G. Bush. Estos centros de educación primaria y media superior se abocaban a ayudar también a los padres de los alumnos, sabedores del problema de analfabetismo que muchos tienen. Actualmente algunos grupos religiosos y organizaciones no gubernamentales son los que se están ofreciendo para ayudar a estas personas. El problema principal, según los reportes recibidos de parte de los becarios, es que el inmigrante no se acerca a estos sitios, por pena, por miedo, porque creen que ya no pueden aprender otra lengua, porque tienen que trabajar largas jornadas y al final del día están muy cansados, porque no tienen un lugar fijo de residencia, y por muchas otras razones. Como indica Paula Cherveney ex - becaria establecida en Redding: *“Otro factor es que tienen la idea de que es muy difícil aprender inglés. Piensan que como ya son adultos su cerebro está cerrado al aprendizaje. ... Los que saben un poco de inglés no se animan a ir a clases por miedo de que las otras personas se burlen de ellos.”* Los que sí se acercan y se dan el tiempo para asistir a las clases de inglés han ido superando, poco a poco, su falta de conocimiento de la lengua, pero desgraciadamente no siempre logran un buen dominio de la segunda lengua.

Como ya se dijo antes, es desde 1999 hasta la fecha que la zona norte de California, distrito rotario 5140 se abocan a apoyar con ropa, atención médica y medicamentos, libros y cuadernos para los niños y actualmente con el problema de la alfabetización y enseñanza de inglés a los inmigrantes. Los becarios entregan un pequeño reporte a su regreso a la UNAM sobre cuales fueron las actividades que desarrollaron durante su estancia. Es en los últimos cuatro años en que realmente se empieza a lograr algo cada verano. Fueron necesarios varios años para que el distrito rotario pudiera dar a conocer la labor de estos alumnos y les buscaran los sitios apropiados para llevar a cabo su trabajo voluntario de ayuda a los inmigrantes de habla hispana. Después se necesitaron otros dos años para que algunas ONGs se convencieran de que estos alumnos podían realmente servir de apoyo y llevar a cabo una labor de enseñanza de inglés y español.

Del cuestionario, Anexo 1, que aplicaron los becarios en los tres últimos años entre los inmigrantes con quienes tuvieron contacto se desprende la siguiente información:

De 55 personas únicamente 7 son mujeres.

26 tienen entre 18 y 29 años de edad de los cuales el 15% tiene estudios de primaria, 38% secundaria, 38% preparatoria, pero no todos terminaron de cursar el ciclo completo, 7.5% estudios superiores truncos; de éstos 26 el 38% no sabe nada de inglés, el 50% tiene un nivel de inglés básico o elemental y el 7% tiene un nivel intermedio.

22 tienen entre 30 y 45 años de edad de los cuales el 13% es analfabeto, el 22.7% tiene estudios de primaria, muchos de ellos inconcluso, 22.7% tiene secundaria, 27% tiene preparatoria no siempre concluida y el 13% tiene estudios superiores truncos; de éstos 68% no sabe inglés y el 36% tiene un nivel básico o elemental.

7 tienen entre 46 y 64 años de edad de los cuales el 14% es analfabeto, el 7% tiene estudios de primaria y 14% estudios superiores; de éstos el 57% no sabe inglés y el 42% tiene un nivel básico o elemental.

De estas 55 personas el 52% no sabe inglés, el 40% tiene un nivel básico o elemental de inglés, el 0.3% tiene un nivel intermedio de inglés, el 0.7% son analfabetos, el 2.5% tiene primaria, el 2.7% tiene secundaria, el 2.9% preparatoria y el 1% tiene estudios superiores truncos.

Lo que ha quedado claro es que aunque se sabe de la existencia de estos sujetos analfabetos inmigrantes, ellos no salen a la luz tan fácilmente. Como ya se mencionó antes, las razones son varias: el inmigrante que tiene papeles va a trabajar y a ganar dinero, no tiene tiempo para dedicarlo a su educación en dos lenguas. Este sujeto sabe que con entender lo que se espera de él es suficiente y que además alguien le ayudará a obtener lo que necesita. Si se trata de una familia, el problema es similar, el padre se dedica a trabajar y no tiene ni tiempo ni deseos de aprender y mucho menos empezar por aprender lecto-escritura en su lengua materna, en todo caso le interesa aprender inglés. Ellos dicen que con que sus hijos se eduquen es más que suficiente. Las esposas y madres de estos grupos no se atreven a salir de los sitios donde viven. Una de las razones es el temor a las autoridades migratorias, “la migra”, como la llaman ellos, ya que generalmente sólo los esposos tienen papeles de trabajo. La otra es el temor a que el esposo se enoje porque salieron de casa y porque están “estudiando” cuando debieran estar trabajando en la casa.

Existe un grave problema de violencia intrafamiliar y como siempre, una de las principales razones es el alcoholismo. Está el caso de ‘Tina’ mujer guerrerense con dos hijas y un esposo violento, quienes radican en la zona de Mount Shasta. Amparo Ouviaña, una de las becarias en 2004, intentó ayudarlo a continuar su aprendizaje de español, ya que solamente terminó tercero de primaria en una zona rural del Estado de Guerrero y su lecto-escritura era muy deficiente. No se pudo continuar con esta labor porque el esposo la golpeó; ella se defendió, el esposo la acusó y la metieron a la cárcel y luego la deportaron con sus hijas. Pero, como generalmente sucede en estos casos, algunos meses después, ella regresó con el marido y ya no ha intentado, ni trabajar, ni aprender a leer y escribir en español y mucho menos aprender inglés. Así como éste hay muchos otros casos de esposas de inmigrantes agrícolas. Esto es parte de los informes que he recibido de los alumnos que han estado allá durante el verano.

I.6 Antecedentes del sitio

Es importante tomar en cuenta que a cada lugar donde llegan estos inmigrantes mexicanos, legales o ilegales, llevan consigo un cúmulo de problemas que de alguna manera hay que resolver o ayudarles a resolver. Hoy en día el mundo de los inmigrantes abarca todo el globo terráqueo y es en el norte de Europa y en Canadá donde los gobiernos se han preocupado más por encontrar soluciones para ayudar a los recién llegados a adquirir la lengua de su nuevo lugar de residencia o del lugar que les brinda asilo y generalmente hacen esto bien y rápido. La lectura de las publicaciones de Colin Baker (1993, 2000) y de Tove Skutnabb-Kangas (1981, 1988, 1995) son imprescindibles para la mejor comprensión del tema, como ya se ha mencionado. Canadá, Estados Unidos y México, en América del Norte están divididos ideológicamente respecto al bilingüismo y al biculturalismo. Los autores arriba mencionados hacen hincapié en la importancia del multiculturalismo y del biligüismo aditivo.

La cultura del país de origen y el conocimiento de la nueva cultura son parte importante para una mejor integración del sujeto a su nuevo entorno, no solamente el aprendizaje de la lengua. Canadá promueve el aprendizaje de dos o más lenguas aunadas a la materna y promueve el multiculturalismo. Este país le da la misma importancia a la enseñanza del francés y del inglés en un afán de integrar una sociedad igualitaria, es decir, que el hecho

de que el sujeto hable solamente inglés o francés no sea causa de desigualdad como dice Colin Baker (2000). De ahí la importancia del aprendizaje de dos lenguas en esos sitios.

La Secretaría de Educación Pública de México dice preocuparse por el bilingüismo en lengua indígena y español y con esto pretende promover la conservación de las lenguas indígenas. En la realidad, en muchas de las comunidades donde solamente se habla una lengua indígena no se ofrece la educación bilingüe adecuada, ya que muchos de los profesores de enseñanza primaria desconocen la lengua indígena de la zona a donde van a enseñar y por lo tanto le dan prioridad únicamente al español. La SEP promueve dentro de sus planes de estudio de enseñanza media superior la enseñanza de una lengua extranjera. Al promover la enseñanza de una lengua extranjera también se debiera promover un conocimiento de la cultura de dicha lengua, enriqueciendo y valorando la propia. Actualmente en México aunque la constitución señala que la educación básica y media superior es obligatoria y gratuita, los jóvenes no siempre logran terminar sus estudios de secundaria al llegar a la edad de 15 o 16 años. Esto sucede tanto dentro como fuera de los centros urbanos; los menores de 16 años, edad límite marcada por la Secretaría de Educación Pública, no siempre obtienen el certificado de Secundaria. Las razones son múltiples y de todos conocidas y el resultado es un país analfabeto o analfabeto funcional.

Considero que para encontrar soluciones viables se requiere de un conocimiento de las situaciones personales más comunes. Al menos intentar recrear las circunstancias más comunes para conocer los extremos y poder llegar a un punto medio y de ahí partir para empezar la búsqueda de situaciones realistas acorde a las necesidades de estos grupos específicos. ¿Cómo enseñar lecto-escritura en su lengua materna lejos de su lugar de origen, sin los apoyos necesarios? Se requerirían muchos maestros bilingües para intentar solucionar dicho problema. La propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de dos lenguas, español e inglés, es que se lleve a cabo de manera rápida y efectiva. Ninguna de las dos lenguas debiera ser más importante que la otra. Colin Baker (1997, p. 127) apoyándose en *“la teoría de la interdependencia de Cummins sugiere que la adquisición de la segunda lengua es influida considerablemente por la medida en que se ha desarrollado la primera lengua... Cuando la primera lengua está menos desarrollada, o cuando se ha intentado el reemplazo de la primera por la segunda, el desarrollo de la segunda puede estar relativamente obstaculizado.”* Considero que Baker tiene razón ya que durante la

investigación este punto fue una de las constantes; la falta de conocimiento de la lengua materna de alguna manera no facilitaba la adquisición de la segunda. El autor menciona la capacidad innata para el desarrollo de la gramática, idea tomada de las investigaciones de Noam Chomsky ([1965), aunada a las capacidades universales con las que cuentan los estudiantes y las que Baker “*considera como algo <dado> ... como una condición necesaria para el aprendizaje.*” (Baker, 1997, p. 128) Además como inmigrante, el aprendizaje de la lengua del país anfitrión, ignorando la materna, redundaba en un deterioro de la cultura y de las relaciones familiares, pero el punto más importante es que no se les facilita dicho aprendizaje como ya se dijo antes.

Por otro lado el inmigrante pierde su identidad y sus raíces y no logra ser parte de la sociedad que lo rodea. Esta es otra de las razones por la cual me interesa que los inmigrantes logren aprender las dos lenguas. Que los individuos aprecien la importancia de las dos lenguas. Considero que la base de un programa de enseñanza y aprendizaje de dos lenguas debiera constar de actividades comunicativas basadas en experiencias reales para que el sujeto pueda aprender y practicar la segunda lengua empleando destrezas útiles a la comunicación. Los temas de cada clase deben mejorar su experiencia y proveerlo de las herramientas necesarias para adquirir una competencia comunicativa adecuada. Si se alcanza este punto, el inmigrante mantiene su autoestima y acepta y reconoce su valor como persona no nativa, pero deseosa de integrarse, de aprender y comprender su nuevo entorno. La investigación considera la viabilidad de esta enseñanza-aprendizaje, basándose en un buen equipo de profesores, instructores o facilitadores voluntarios convencidos de que el proyecto vale la pena y apoyados en una didáctica y una metodología apropiadas para enseñarles; algo se puede lograr, cuando menos darles herramientas para un mejor desempeño en su nuevo entorno.

Si tomamos en cuenta la cercanía geográfica que tenemos con Estados Unidos habrá que reconocer que los medios han tenido mucho que ver con la difusión de esta cultura y por lo tanto la aceptación que ésta ha tenido hasta casi convertirse en una cultura global. Monsiváis alguna vez dijo que el nacionalismo empezaba a significar más bien una imitación y asimilación del famoso “American way of life”. Por lo que la investigación pretende reforzar la necesidad de una comunicación congruente entre dos países vecinos interdependientes; ya que la asimilación absoluta de un grupo dentro del otro no siempre

trae consigo los resultados positivos esperados. Muchas veces crea resentimientos, ya que el grupo minoritario pierde sus raíces, sus costumbres y su cultura. Tenemos el ejemplo de Canadá, el gobierno ha creado programas en donde, tanto la lengua materna, como la segunda lengua, tienen un mismo valor. Esto en el sentido de que el sujeto no se siente menos porque no habla la lengua del lugar a donde emigra y recibe el apoyo que requiere para poder aprender la segunda lengua sin que su lengua materna se pierda y/o se deteriore. Con respecto a la cultura, Canadá intenta ser integradora de culturas, no desdeña otras culturas, por el contrario las apoya y ayuda a que los inmigrantes conserven su cultura y sus costumbres. Por otro lado tenemos el ejemplo de Estados Unidos en donde su actitud es de asimilación total. Para este país, su lengua y su cultura son las únicas que deberán existir en su territorio, esto en detrimento de los grupos inmigrantes que encuentran difícil asimilar rápidamente la nueva cultura y mucho más difícil aprender la segunda lengua. Tanto en las grandes ciudades, como en las ciudades pequeñas, se pueden encontrar con facilidad restaurantes de muy diversas nacionalidades atendidos por gente de esas nacionalidades. En esos lugares se pueden adquirir objetos de ese país, comida para llevar, recetarios para aprender a elaborar los platillos y los ingredientes para elaborarlos en casa. Esto permite la incorporación de palabras en español u otra lengua en la lengua inglesa, costumbres antes desconocidas por ellos actualmente empiezan a ser parte de su vida cotidiana. Los alimentos también están sufriendo un cambio, no es raro encontrar taquerías, sushi para llevar, comida cantonesa o tailandesa, tanto en las grandes ciudades como en los pequeños poblados; en la actualidad se puede encontrar desde artesanías hasta los ingredientes necesarios para preparar los platillos tradicionales de cualquier país.

No se debe perder de vista que un grupo minoritario es un grupo frágil, ya que en un buen porcentaje es analfabeto y generalmente desconoce la lengua del lugar a donde ha migrado. Frágil, ya que debido a su analfabetismo, estos sujetos, carecen de las herramientas para aprender la segunda lengua, lo cual les permitiría integrarse a la sociedad, encontrar un buen trabajo legal, esto es, con un buen salario y las prestaciones de las leyes americanas. Por ejemplo: estos sujetos al obtener derechos como ciudadanos también adquirirán las obligaciones fiscales de todo ciudadano y dejarían de ser un peso económico para los sitios donde radican, en este caso el Estado de California. Pero en la realidad sucede lo opuesto, se vuelven blanco de abusos y muchos de ellos viven con el temor de ser acusados y deportados. Al mismo tiempo, muchas veces, el inmigrante requiere de mejorar su

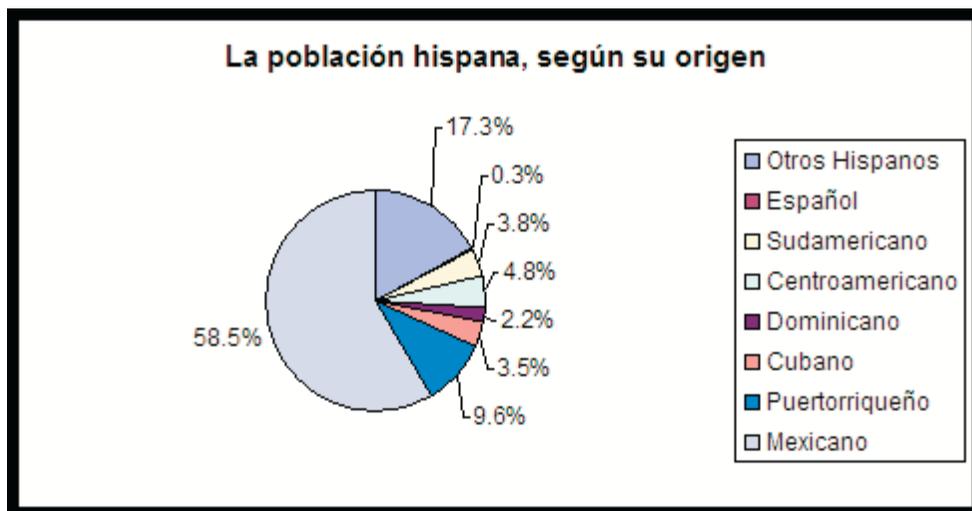
autoestima, su confianza, para poder adaptarse a su nuevo entorno; para poder superar el choque cultural que implica vivir en un sitio tan diferente a su tierra natal.

No pretendo suponer que el resultado del proyecto pudiese alcanzar un éxito inmediato. Lo que pretendo es empezar a hacer algo para que en un futuro, no muy lejano, se alcance una mejor integración basada en el conocimiento de las dos culturas y las dos lenguas por parte, tanto de los nativos como de los inmigrantes. No se debe perder de vista que para Estados Unidos el aprendizaje de su lengua y la adquisición de su cultura es muy importante, pero esto, como ya se dijo antes, es en detrimento de la lengua materna y el poco o mucho bagaje cultural de estas personas. Por lo tanto es importante integrar rápidamente a los grupos de lengua minoritaria a la sociedad, pero intentando que no pierdan su identidad y su lengua materna. Esta ideología de asimilación resulta en detrimento y hasta de represión de la lengua materna y minoritaria en este caso. La situación ideal es la aditiva, esto es que a su lengua materna se añada la segunda lengua pero sin perder la primera. De esta manera, como dice Colin Baker (1993), poder contribuir a la *“conservación de un mundo multicolor en el que los bilingües y los multiculturales son cada vez más conservadores de una lengua y más diplomáticos de una lengua y más diplomáticos entre culturas”*.

I.7. Población hispana en Estados Unidos según el censo de 2000.

Fuente de la siguiente información: Censo 2000 Estados Unidos y Estadísticas de la población hispana en los Estados Unidos según origen, niveles de escolaridad área laboral y desempleo.

En el censo de 2000 se registraron 35,3 millones de hispanos en Estados Unidos. La cifra no incluye a los 3,8 millones de hispanos de Puerto Rico.

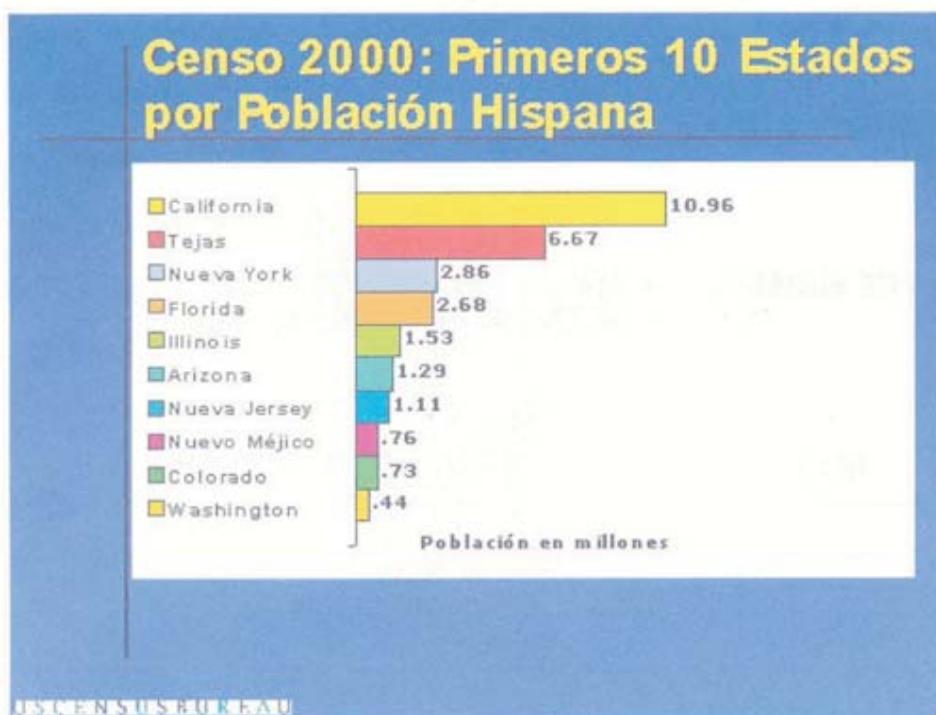


Gráfica No.1

El 58,5 por ciento de los hispanos de Estados Unidos son de origen mexicano. Según cifras de este censo la mitad de los hispanos vive en California o Texas. Otro 25 por ciento vive en Nueva York, Florida, Illinois, Arizona y Nueva Jersey. El censo también dio a conocer que la población hispana sufre de pobreza en más del 21%. La deserción escolar es de entre 15% y 30% si se cuentan los jóvenes entre las edades de 16 y 19 años que llegan a este país, pero que nunca asisten a la escuela por razones obvias. La mayoría de estos jóvenes adultos son parte de la fuerza laboral, pero son ellos los que perciben los salarios más bajos y los que tienen menos oportunidades de adquirir la segunda lengua. En este censo también se vio que del 10.5% de los alumnos que desertan anualmente del sistema escolar, entre un 31 o 35% son hispanos, no necesariamente mexicanos. Aún así la deserción por parte de los hispanos es un número alto y por lo tanto su situación se vuelve crítica, ya que un buen número de alumnos de habla hispana entre 16 y 24 años abandonan la escuela sin terminar la secundaria. Una de las razones para esta deserción es la económica, ya sea porque como familia necesitan más ingresos, o porque desean independizarse y vivir por su cuenta.

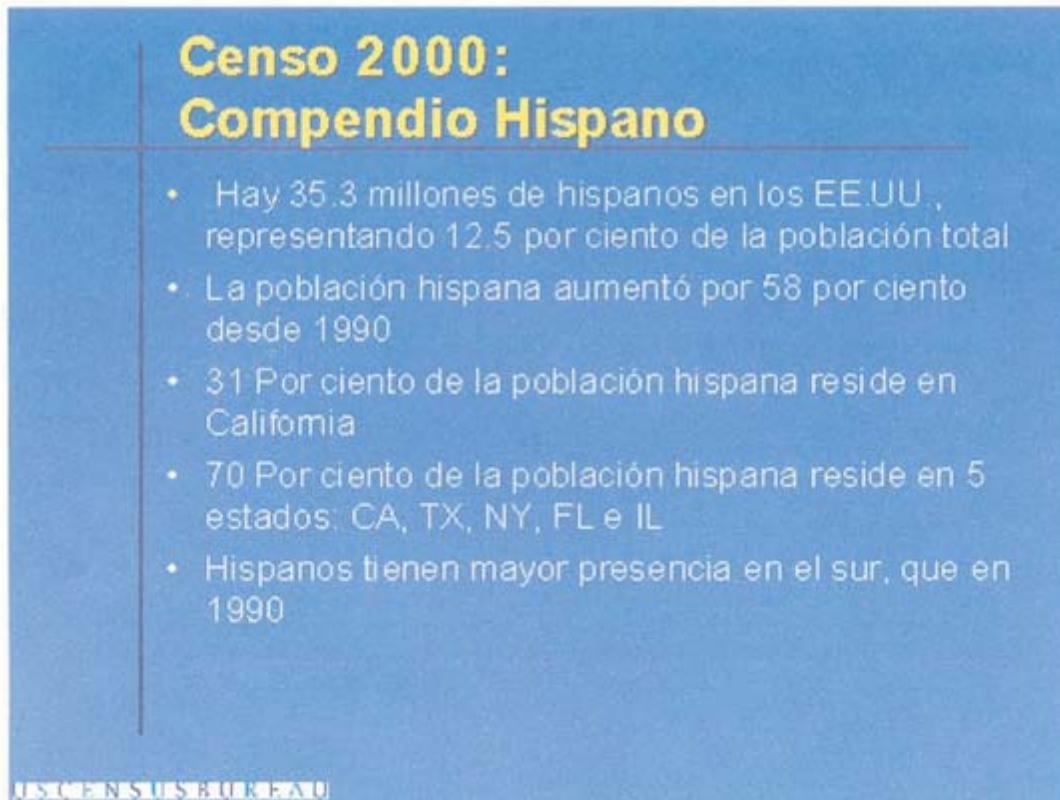
Del censo se desprende que aproximadamente 1.5 millones de residentes en Estados Unidos de 16 a 19 años no estudiaban ni habían terminado la escuela secundaria. De éstos, unos 530 000, o sea, el 34% eran hispanos, comparado con el 22% del total en 1990. Este salto brusco se debe en parte al crecimiento global de la población hispana durante la década de

los 90. Los 35.3 millones de hispanos representan la minoría más grande del país y constituyen casi el 16% de los jóvenes de 16 a 19 años en el año 2000 comparado con el 11% en 1990. El número de hispanos que desertaron de la escuela secundaria o nunca asistieron a ella creció en un 53%, la población hispana de esa edad creció en un 45%. Estos cambios demográficos constituyen un desafío a las autoridades escolares, pero más a las de los poblados pequeños y a las rurales ya que no cuentan con fondos suficientes para contratar personal bilingüe que pueda ayudar a los inmigrantes adultos a adaptarse a las escuelas y superar la barrera del idioma. Esta es una de las razones por la cual es importante adecuar una forma de enseñanza-aprendizaje de dos lenguas. Estos sujetos requieren de personal bilingüe capacitado en la enseñanza de dos lenguas o al menos que sepa enseñar una lengua extranjera, pero que cuenta con un buen dominio de su lengua materna.



En los Estados Unidos, California tuvo el mayor número de hispanos con una población total de hispanos de más de 10.9 millones. Texas fue segundo con una población de más de 6.6 millones. Nueva York quedó en tercer lugar con casi 2.9 millones.

Gráfica No. 2



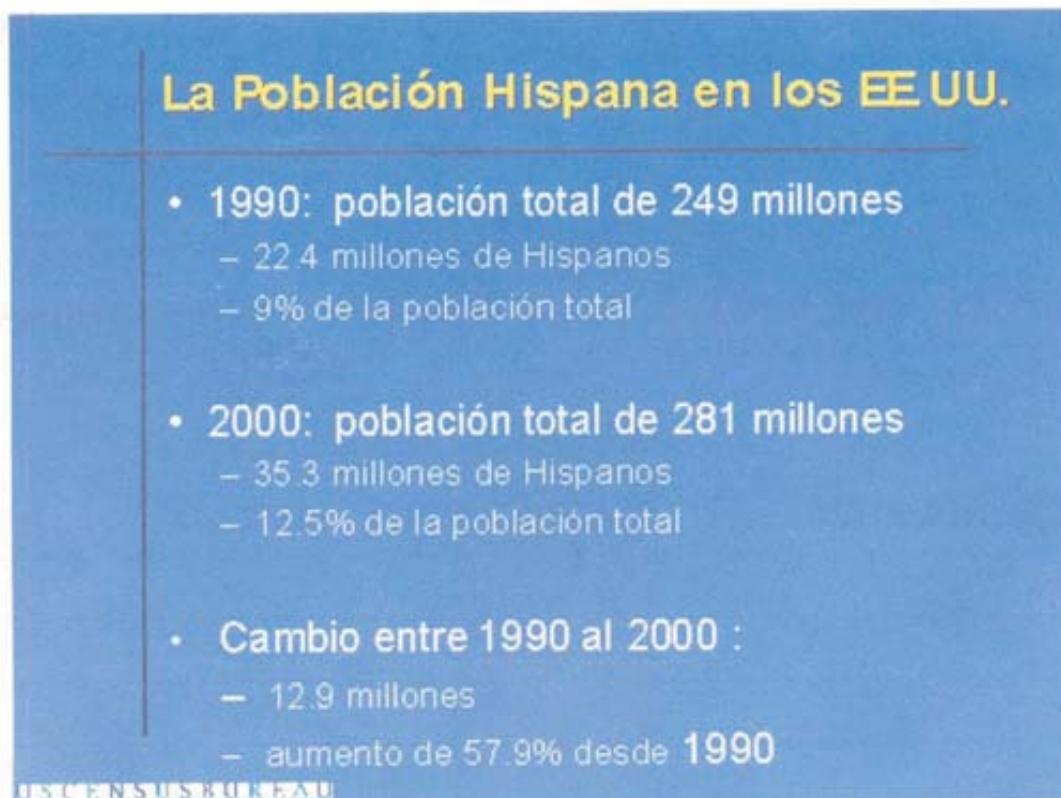
En resumen, los hispanos son un 12.5 por ciento del total de 281 millones de personas de los Estados Unidos. Esto es un aumento de 58 por ciento desde 1990.

California cuenta con aproximadamente una tercera parte de la población hispana de los Estados Unidos ó 31.1 por ciento de la misma.

California, Tejas, Nueva York, Florida e Illinois tienen el 70 por ciento de la población hispana de los Estados Unidos.

De los primero diez estados por cambio porcentual, seis estados sureños muestran una presencia mayor de personas de herencia hispana: Carolina del Norte, Georgia, Tennessee, Carolina del Sur, Alabama y Kentucky.

Gráfica No. 3

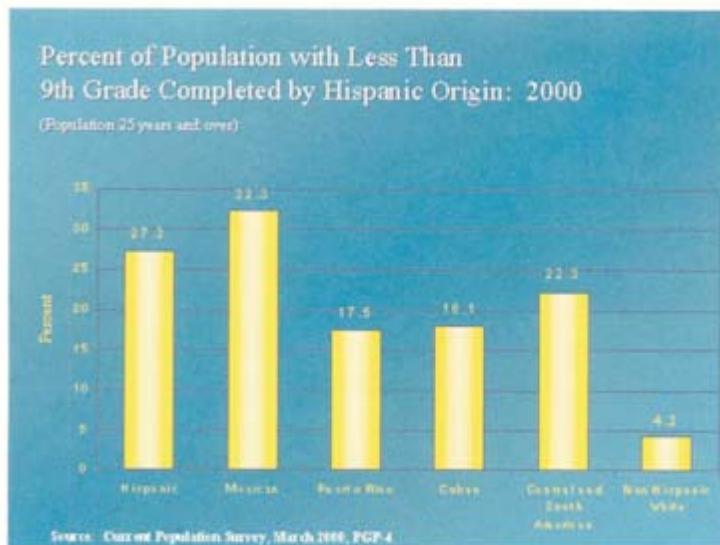


Esta transparencia muestra el número de hispanos en los Estados Unidos en 1990. Los datos no incluyen al Estado Libre Asociado de Puerto Rico, ni a las Áreas Isleñas (Guam, Islas Vírgenes de Estado Unidos, Samoa Americana y las Islas Marianas del Norte).

En 1990, el total de la población de los Estados Unidos era de 249 millones. 22.4 millones de personas se clasificaron como hispanos, un 9 por ciento de la población.

En el 2000, el total de la población de los Estados Unidos era 281 millones. 35.3 millones de personas se clasificaron como hispanos, un 12.5 por ciento de la población.

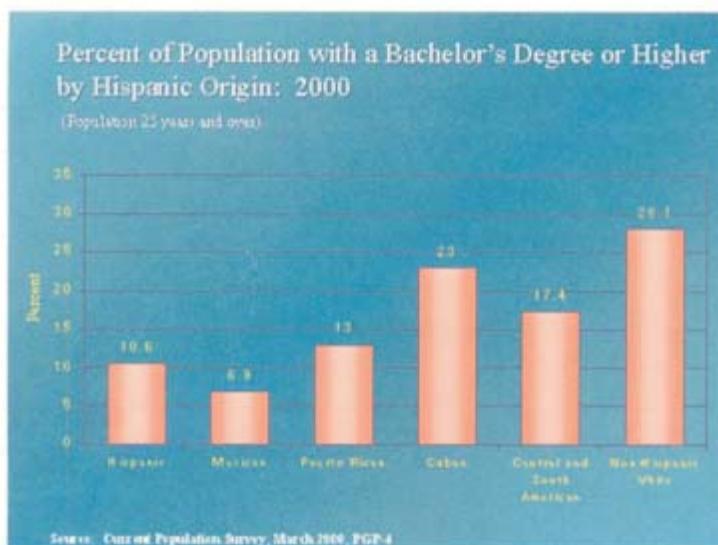
De 1990 al 2000, los datos muestran un cambio de 12.9 millones de personas y un aumento de 58 por ciento en la población hispana de los Estados Unidos.



En el cuadro de la población hispana según país de origen, el nivel más bajo en educación lo ocupa la de origen mexicano con un 32.3%. En este cuadro se refiere a estudios de primaria y secundaria.

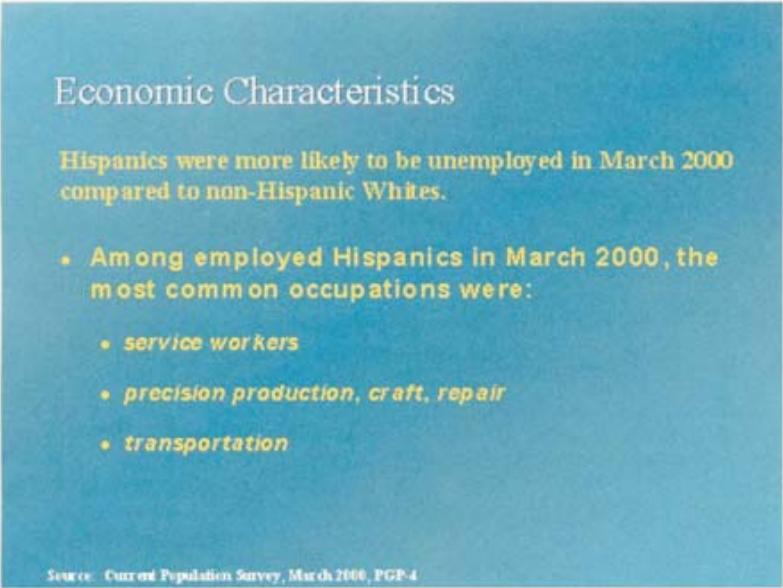
El término *Hispanic* se refiere a españoles.

Gráfica No. 5



Con Grado universitario o de Postgrado la población mexicana ocupa el nivel más bajo del total de la población hispana.

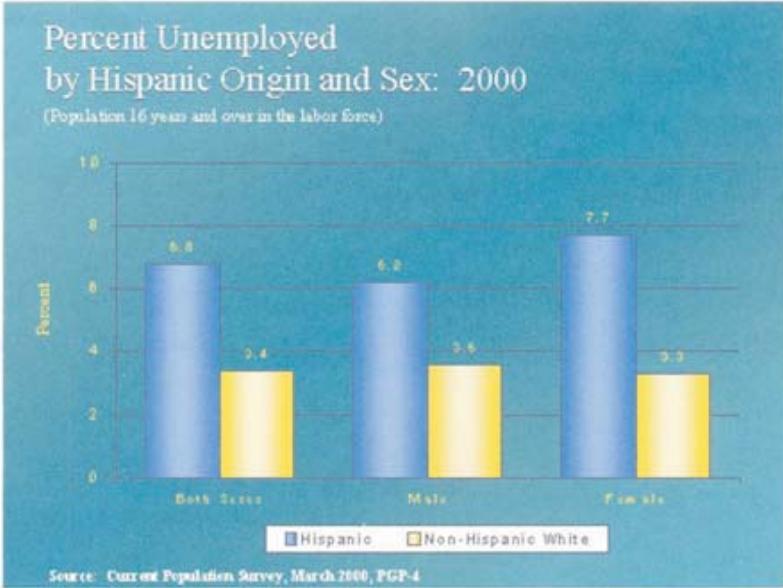
Gráfica No. 6



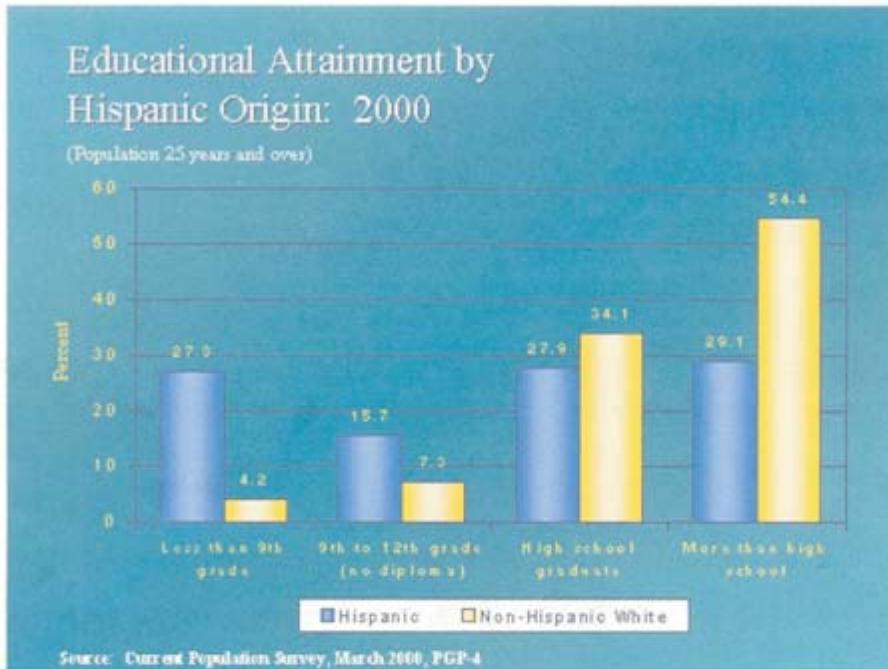
Estas son las características de los trabajadores según el área laboral

Gráfica No. 7

Estas son las características de los trabajadores según el área laboral



Gráfica No. 8



Población hispana según nivel de estudios

La población hispana con un nivel menor de 3° de Secundaria I ocupa 27.3% frente a sólo 4.2% de la población no hispana blanca.

La población hispana que ha cursado de 3° de secundaria al 3er año de preparatoria sin haber obtenido un certificado, abarca un 15.7%

La población hispana graduada de Preparatoria alcanza un 27.9%

La población hispana con estudios superiores a la Preparatoria abarca un 29.1%

Es decir, mientras que la población de raza blanca en un 88.5% cuenta con estudios de preparatoria y superiores, la población hispana en un 70.9% son de preparatoria e inferiores.

Gráfica No. 9

Capítulo 2



Conocí a Yasser Hareb durante un encuentro en París. Conversamos mucho sobre el último puente que permanece intacto en un mundo cada vez más dividido: la cultura. A pesar de todo lo que estamos presenciando, aún existen valores comunes, y eso puede ayudarnos a comprender a nuestro prójimo.
Paulo Coelho

A. Marco teórico

B. Metodología de la investigación

II. A. 1. Antecedentes

Esta investigación es de corte interpretativo desde el enfoque de Frederick Erickson (Wittrock, M. 1989 pp. 195-203). Este tipo de investigación, como dice Erickson, no puede generalizar sus hallazgos y tiene que limitarse a estudios “en pequeño” por medio de anécdotas y descripciones no muy elaboradas y basadas en las observaciones llevadas a cabo por los facilitadores (alumnos becarios del Colegio de Letras) que pasan allá el verano dando clases de inglés, español e inclusive computación. Los reportes que anualmente entregan los alumnos que pasan el verano en esa zona ayudando a la alfabetización de los inmigrantes no se pueden considerar “registros documentales”, son observaciones que les permiten a los facilitadores describir su quehacer docente en el sitio donde trabajan y por medio de ellos *“se identifica el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores.”* (Wittrock, 1998, p. 199). Considero que por la índole de mi investigación se acerca más a un estudio de caso con sus salvedades como se verá a lo largo del trabajo.

En la investigación interpretativa no se concluye con una explicación teórica como única o prioritaria. En los informes de estudio de casos, por ejemplo, se ofrecen los diferentes puntos de vista, interpretaciones teóricas, que se generan por los distintos grupos de agentes que viven en un mismo marco social, incluido el del propio investigador, estimulando la actitud de contraste e indagación del mismo lector, al reflexionar y elaborar las propias interpretaciones sobre aquellos sucesos. ... este modelo de investigación ofrece una base más rica y rigurosa para conferir validez interna a la propia investigación. (Pérez Gómez, 1998, p. 75)

Desde el punto de vista pedagógico la deserción escolar es el último eslabón en la cadena del fracaso escolar. Probablemente el alumno repitió tantos grados, tantas veces, que su trayecto por la escuela se alargó, bajó su autoestima considerablemente y terminó por perder la esperanza de una educación. Paula Cherveney ex – becaria dice en su reporte: “... *me he encontrado con un gran número de padres de familia que no terminaron la prepa y/o secundaria, en algunas ocasiones ni siquiera la primaria. Muchas veces reencuentro con que el individuo iguala este factor con falta de inteligencia.*” El sistema de educación escolar americano no permite que un alumno que ha sobrepasado la edad máxima para cursar la primaria continúe en la escuela y se ve obligado a asistir a cursos nocturnos o sabatinos; esto si en su comunidad existen. Si de buscar culpables se trata, el sistema escolar sería uno de ellos, ya que la perspectiva pedagógica considera a la escuela como la productora en gran medida del fracaso escolar. Si a esto le agregamos la nueva ley que prohíbe la educación bilingüe y llega hasta el punto de castigar al docente que emplee otra lengua en el ámbito escolar de California, exigiendo que en todo lugar y a toda hora solamente se emplee el inglés; como resultado el problema se va a recrudecer más y los problemas raciales irán en aumento, la xenofobia se podría convertir en parte de la vida diaria de estos lugares.

“En la investigación sobre población latina, se pudieron distinguir algunas características como:

- Ellos tienen un capital cultural pobre. Sin importar el nivel social, el abandono escolar de los latinos es dos o tres veces mayor a quienes no lo son.
- Debido a la estigmatización, se cuestiona ser compañero de curso de los hispanos ya que ‘no comprenden el idioma, no quieren aprender, son antisociales y no se puede confiar en ellos’. Sin embargo, las visitas a lugares mostraron que los hispanos valoran la educación e intentan permanecer en las escuelas.
- El currículo escolar no resulta atractivo para los alumnos. Ellos creen que las materias no tienen relación con su vida. Además consideran que se trabaja en circunstancias físicas adversas y en salas sobre pobladas.
- En el caso de las mujeres, la deserción está ligada al embarazo y en el de los hombres, a la posibilidad de trabajar. Para erradicar el abandono escolar sería más efectivo ofrecer a estos alumnos ayuda económica o un trabajo de medio tiempo que le ayude a desarrollar sus capacidades”. (Fuente: Buró Censo 2000).

Como se puede ver, en general, existe un estereotipo del inmigrante analfabeto mexicano en Estados Unidos. Considero que el analfabetismo no necesariamente implica poca cultura. Si se mide la cultura del mexicano con el mismo rasero con la que el americano mide su cultura, basada principalmente en la tecnología, queda claro que nuestros compatriotas tienen poca cultura. Por otro lado, como se ha mencionado en esta investigación, es obvio

que van a abandonar la escuela, ya que no ven avance rápido en su aprendizaje de la segunda lengua. Las causas por lo que esto sucede es una parte importante de esta investigación, como ya se ha mencionado antes.

La globalización nos está forzando a convertirnos en biculturales y hasta multiculturales, los avances tecnológicos en cuanto a comunicación han sido de gran ayuda ya que con tan sólo un “click” podemos acceder a música de otros países, a programas de televisión, culturales o de información, en otras lenguas; por medio del correo electrónico y el “chat” podemos ponernos en contacto en cuestión de segundos con personas del otro lado del mundo y si conocemos su lengua podemos practicarla en tiempo real. Al comunicarnos con ellos practicamos y mejoramos nuestro conocimiento de una segunda lengua y hasta podemos aprender otra. No sólo eso, estos medios electrónicos nos dan la oportunidad de ver otros sitios del mundo, de aprender sobre otras costumbres, otra música, otra comida y mejor aún nos permiten aprender a elaborar esos platillos representativos de otros países, aprender sus bailables, conocer a sus escritores más destacados, introducirnos en su filosofía y conocer un poco mejor sus costumbres. Por medio de todo esto podemos entender un poco mejor a otros y ser un poco más abiertos con respecto a las ideas y creencias que existen en el mundo y que son diferentes a las nuestras.

La otra cara del biculturalismo/multiculturalismo es el choque cultural que viven los inmigrantes, en especial los que provienen de países subdesarrollados, al enfrentarse a todo un aparato lingüístico y cultural tan diferente al de su lugar de procedencia. Respecto a este punto el profesor de ciencias políticas de la Universidad de Harvard, Samuel Huntington (Periódico Reforma, 9 de septiembre, 2006), constantemente advierte a su país respecto a los problemas que estos inmigrantes representan. Para él inmigración implica asimilación y ésta siempre ha sido la política de Estados Unidos, el inmigrante deberá, lo más rápido posible, asimilar la lengua y la cultura americana dejando de lado, y si es posible olvidando, sus orígenes y su cultura materna. Huntington reconoce que Estados Unidos es un país de inmigrantes, pero él hace una pequeña diferenciación ya que en realidad los primeros en llegar a las costas americanas fueron en realidad colonizadores ingleses y escoceses que traían consigo sus culturas, religión, valores y una idea clara sobre la política y el gobierno que deseaban, al grado de que su constitución, desde que fue proclamada, no ha sido modificada en sus bases con el correr del tiempo. Huntington considera que los inmigrantes

mexicanos son en realidad un desafío para Estados Unidos y lo cree así por la cercanía, ya que sólo nos separa la frontera geográfica y el hecho de que en general los mexicanos inmigrantes se concentran en lugares específicos, los estados del sur, formando grandes núcleos en donde se habla español y la cultura predominante es la mexicana. Hay inquietud por parte de los americanos de perder su hegemonía cultural y lingüística al verse amenazados por la ola mexicana, no sólo en las ciudades fronterizas sino en todo el país en general.

Un gran número de adultos inmigrantes de habla hispana son los que se inscriben para aprender inglés. *“Aunque no todos los adultos con un dominio limitado de inglés se inscriben en clases de educación, mas de un millón (1,172,569) se inscribieron a los programas estatales de inglés como segunda lengua (ESL o alfabetización en inglés) durante el período 2003-2004” (U.S. Department of Education, 2005).* Los programas de alfabetización en inglés representan más del 40% de toda la educación para adultos. Desafortunadamente no siempre logran alcanzar la meta de alfabetizar en inglés a los sujetos que asisten a dichos centros. Las causas son múltiples y van desde sujetos que tienen un conocimiento muy limitado de la segunda lengua hasta sujetos con un nivel avanzado de manejo de la lengua, donde dicho problema desaparece y hasta sujetos analfabetos en su lengua materna. Por otro lado se debe tomar en cuenta que muchos de los adultos que asisten a estos programas muchas veces no completaron sus estudios de primaria en su país natal, o su lengua materna carece de sistema de escritura, o tuvieron un *“acceso limitado a la educación y a la alfabetización en sus países de origen por razones políticas, sociales, económicas, étnicas y hasta religiosas” (Center for Adult English Language Acquisition, 2005).* Por estas y muchas otras razones se les dificulta a los gobiernos estatales implementar programas y cursos adecuados a cada sujeto o a cada grupo que llega a residir a Estados Unidos.

II.2. Bilingüismo - biculturalismo

Para fundamentar esta investigación se analiza el concepto de bilingüismo y las dificultades que los inmigrantes analfabetos adultos y jóvenes adultos enfrentan para adquirir la lengua que se habla en el lugar a donde van a trabajar y residir. Las causas de este problema y una posible solución o soluciones que ayuden tanto a los inmigrantes como al país que los recibe es parte medular de este documento. La investigación tiene como fin identificar las

causas por las cuales algunos de estos proyectos de enseñanza-aprendizaje no logran sus objetivos y la importancia del bilingüismo y el biculturalismo.

Por otro lado, para esta investigación, se considera necesario analizar el concepto de bilingüismo y biculturalismo por la importancia que tiene la cultura de la segunda lengua y la adquisición de ésta, ya que en muchas regiones de Estados Unidos no existe la idea del bilingüismo como tal, no creen en un bilingüismo aditivo, esto es, que por medio del aprendizaje de las dos lenguas su cultura mejore y su futuro también. Los americanos creen en la hegemonía de su lengua y de su cultura y así se lo hacen sentir al inmigrante, que su lengua es la que importa y su cultura la única necesaria y válida y que deberá ser adquirida para alcanzar la nacionalidad americana. En las últimas declaraciones de George W. Bush, (2000-2008) actual presidente americano, se ha hecho hincapié en esta posición, borrando las posibilidades de una educación bilingüe y bicultural o multicultural. Un individuo que adquiere otra lengua y otra cultura u otras culturas es más tolerante con su entorno y con las personas que lo rodean. Una persona bicultural o multicultural acepta de mejor grado las diferencias entre las personas en cuanto a raza, credo y color. Como dice Kontra (1999), la lengua del sujeto no debiera ser causa de marginación ni impedimento para acceder a la educación. La meta de una educación llevada a cabo de esta manera sería para asegurar la igualdad entre todos los grupos, sin importar su lengua materna y que el aprendizaje del inglés fuera como el aprendizaje de una lengua extranjera, tal y como se lleva a cabo la enseñanza del inglés aquí en México. Para Kontra esta educación debe consolidar el multilingüismo, para evitar que se formen grupos marginados por la falta de competencia en inglés, pero principalmente porque se considera que el hablar inglés abre muchas puertas.

“Choice in education must attempt to ensure that the use of a particular language as the medium of instruction does not imply condemnation to a low position in a hierarchical linguistic ordering or the exclusion of particular groups from access to power and resources.” (Miklós Kontra, Ed., 1999, p. 9)

En estos momentos existe una gran diversidad lingüística y la globalización tiende a unificar al mundo bajo una sola lengua, principalmente para llevar a cabo convenios comerciales. Evitar una Babel, llegar al momento en que todo el mundo se pueda comunicar por medio de una misma lengua, suena bien, pero Ofelia García, citada por Colin Baker (1993), tiene una bella metáfora para denominar la diversidad lingüística – un jardín florido. Para estos autores, Baker (1993, 200) y García (citada por Baker, 1993), es muy importante

conservar la lengua materna y añadir una segunda lengua, esto sería como añadir flores nuevas al jardín, pero siempre conservando el jardín florido.

Al hablar de bilingüismo se está tomando en cuenta una lengua materna y una segunda lengua o lengua extranjera. ¿Cómo se define lengua materna? Tove Skutnabb-Kangas (1981) la define por medio del saber popular: la lengua en que uno piensa; la lengua en que uno sueña; la lengua en que uno cuenta. Pero también la define como la lengua con la que una persona se identifica. En general se le llama lengua materna a aquella que se aprende en el regazo de la madre y también se le llama así a la lengua que se habla mayoritariamente en un país. La autora comenta que se puede distinguir en que etapa de tolerancia y multiculturalismo se encuentra un país al revisar los criterios empleados por las autoridades educativas al definir 'lengua materna'. Para Tove Skutnabb-Kangas (1981) la etapa más primitiva emplea definiciones que se refieren a la función de la lengua, la siguiente etapa emplea definiciones que se refieren a la competencia o habilidad para emplear la lengua. En este punto hay un pequeño problema: los hijos de los inmigrantes de origen latino y que desde pequeños ingresan a una escuela de habla inglesa pierden fluidez en la lengua de sus padres y esto se puede ver especialmente cuando estos niños cuentan, ya que lo hacen en inglés. Esto es entendible ya que desde que ingresaron a la escuela aprendieron aritmética en inglés, por lo tanto cuentan en inglés con fluidez y les cuesta trabajo hacerlo en español. Para Skutnabb-Kangas (1981) la mejor definición sería la que combina un criterio de origen e identificación interno. Pero, como nos dice la autora, debería ser un derecho inalienable del niño inmigrante, primero aprender bien su lengua materna para poder sentirse orgulloso de sus raíces y tener una identidad clara, y de ahí pasar al aprendizaje de la segunda lengua.

El significado de bilingüismo del siglo XXI no es el mismo que se le daba en el siglo XIX y que se aceptó hasta la década de 1960. En esa época tanto para el público en general como para los académicos se consideraba que el bilingüismo tenía un efecto negativo en la inteligencia. Se creía que el crecimiento intelectual no crecía al doble con el bilingüismo, sino todo lo contrario, que la inteligencia se reducía a la mitad (Baker, 2000). En ese tiempo las pruebas para medir el coeficiente intelectual eran administradas en inglés únicamente, por lo tanto aquellos ciudadanos americanos no nativos, que tomaban la prueba, resultaban tener un coeficiente intelectual muy bajo. Ellen Bialystok (1991, Introduction) nos dice que hasta hace más o menos treinta años se consideraba al bilingüismo como un desorden que

podía ser corregido por medio de instrucción brutal en la lengua mayoritaria, esto es, no se le permitía al sujeto emplear su lengua materna para nada, ni entre ellos mismos, ni en la casa, ni con los familiares. Esto redundaba en fracasos académicos en comparación con los alumnos monolingües. Por lo tanto se les consideraba sujetos de bajo nivel intelectual debido a su bilingüismo. Actualmente se ha comprobado que el bilingüismo no afecta el coeficiente intelectual; es más Colin Baker (2000) en su investigación sobre bilingüismo concluye que los bilingües son mejores que los monolingües en cuanto a pensamiento creativo.

¿Qué se entiende actualmente por una persona bilingüe? ¿Alguien que habla con fluidez dos lenguas? ¿La persona que maneja dos lenguas? De una persona bilingüe se espera que pueda emplear las cuatro habilidades, hablar, entender, leer y escribir correctamente dos lenguas, Colin Baker (1993) lo llamaría un *bilingüe equilibrado*. Pero en general una persona bilingüe, aun la llamada equilibrada, tiene mayor fluidez en una de ellas, ya sea su lengua materna o la extranjera, debido a que en su vida diaria la emplea con propósitos y funciones diferentes, por su trabajo o por el lugar donde reside, de este punto se infiere que la persona piensa y se comunica constantemente en una de las dos lenguas. Pero el concepto de bilingüismo va más allá del mero poder comunicarse en dos lenguas. Bilingüismo implica mucho más que dos lenguas, ya que una lengua no sólo está formada de palabras y sonidos, implica una cultura.

Ellen Bialystok (2001) toma prestado los nombres que Weinreich emplea, desde 1968, para describir cómo una persona bilingüe representa el lenguaje en su mente: lo llama *bilingüismo subordinado* – los significados de palabras nuevas se refieren a palabras en otra lengua, no a conceptos y *bilingüismo coordinado* – las dos palabras significan conceptos separados. Pero estos nombres no los creó Weinreich sino Roberts y desde 1939 los empleaba para hablar de bilingüismo; Weinreich lo que hizo fue agregar *bilingüismo compuesto* – las dos palabras convergen en un mismo concepto combinado. La contribución de Weinreich con respecto a estas categorías es el cómo las personas bilingües pueden relacionar palabras y conceptos y cómo, en las diferentes formas de emplear las palabras podría haber diferencias importantes en la experiencia bilingüe. Para él las representaciones compuestas pueden surgir de las coordinadas: “*Once an interlingual identification has occurred... it becomes possible for the bilingual to interpret two signs... with a single signified [concept] and two signifiers [words], one in each language*” (Bialystok 2001, p. 101). Bialystok explica que

para ella una persona bilingüe puede tener conceptos combinados para algunas palabras pero no para otras.

Lo anterior es con respecto a bilingüismo, a continuación se verá ¿Qué se entiende por cultura? Clifford Geertz (1987) nos dice que “comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad.” Kluckhohn citado por Geertz (1987, pag. 20) define cultura como;

- “1) el modo total de vida de un pueblo;
- 2) el legado social que el individuo adquiere de su grupo;
- 3) una manera de pensar, sentir y creer;
- 4) una abstracción de la conducta;
- 5) una teoría del antropólogo sobre la manera en que se conduce realmente un grupo de personas;
- 6) un depósito de saber almacenado;
- 7) una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados;
- 8) conducta aprendida;
- 9) un mecanismo de regulación normativo de la conducta;
- 10) una serie de técnicas para adaptarse, tanto al ambiente exterior como a los otros hombres;
- 11) un precipitado de historia.”

Todo esto es en realidad un cúmulo de posibles definiciones que no nos llevan a un punto preciso, es tan ecléctico que se dificulta mucho llegar a una elección. Geertz (1987) propone ver la cultura desde el concepto semiótico, como el estudio y análisis de signos y símbolos que conforman una comunidad; incluyendo en este análisis la lengua, los gestos, la ropa, el comportamiento, y las expresiones sociales en toda su gama. El concepto cultura visto desde el concepto semiótico puede ser una parte importante del estudio del bilingüismo ya que analiza los símbolos como parte de la comunicación.

Pero no se puede perder de vista la cultura que conlleva una lengua, el sitio o los sitios geográficos en donde se habla esa lengua, la historia misma de dicha lengua. Por ejemplo: en la lengua inuit de los esquimales existen muchas palabras para referirse a la *nieve*, mientras que en los lugares cálidos solamente se conoce la palabra *nieve*. Por otro lado algunas lenguas han sufrido dominaciones, aunque bien visto en la actualidad toda lengua ha sufrido dominaciones, aún la de los dominadores, ya que al entrar en contacto con los pueblos dominados se tiende a incorporar palabras nuevas, no existentes con anterioridad

la lengua del dominador por no tener la necesidad de emplearlas. Es importante no perder de vista que hablar dos lenguas no es solamente comunicarse, hay que conocer los matices de ambas lenguas, hay que reconocer los momentos políticos y sociales para saber que vocabulario emplear y de esta manera no cometer un error o una falta de educación al emplear mal una palabra, o no saber que hacer o decir en una situación dada.

Por lo tanto una persona realmente bilingüe es deseable que también sea bicultural. Se hace necesario, o quizá deseable, conocer al otro para poder hablar bien su lengua. Saber acerca de su gente, su historia, su religión, su geografía pero implica que a su vez conoce todo esto sobre su propia lengua. De no ser así, como dice Colin Baker (1993), este bilingüismo se convierte en “sustractivo” debido a que el individuo opta por reemplazar su lengua materna por la lengua del lugar donde reside y trabaja. Esto se ve claramente con los inmigrantes. No únicamente con los que dejan su país en busca de algo mejor, también aquellos que dejan sus comunidades indígenas y migran a los centros urbanos en busca de mejores oportunidades de vida. La necesidad los vuelve bilingües, pero sustractivos, ya que al cabo de un tiempo ya solamente emplean la segunda lengua, a no ser que logren vivir en un grupo proveniente de su misma comunidad, entonces emplearán ambas lenguas, pero únicamente cuando hablan entre ellos y desgraciadamente ya no siempre. En estos grupos de inmigrantes los padres hablan entre ellos la lengua materna por no poder aprender la segunda lengua y los hijos, que asisten a la escuela, aprenden y hablan la segunda lengua por no tener quien les enseñe la lengua materna. Muchas veces es hasta la cuarta generación que el sujeto se asume como hijo de inmigrantes, pero ya nacionalizado y alejado totalmente de las tradiciones y cultura de sus antepasados; muchas veces es en ese momento que desea aprender la lengua de sus ancestros, la lengua materna y la cultura de sus bisabuelos.

Ser bilingüe conlleva ser bicultural en muchos países del mundo; principalmente entre la gente que tiene acceso a la cultura, que tiene acceso a los centros de estudio. Desgraciadamente esto no sucede entre los que dejan sus países de origen en busca de una vida mejor. Estas personas, generalmente, o no tienen ninguna escolarización o con trabajos cuentan con los primeros años de la educación básica. El simple hecho de llegar a un país desconocido ya implica un choque cultural, un adaptarse a nuevos horarios, costumbres, alimentos, olores, sabores. El migrar, por la causa que sea, conlleva todo esto y mucho más. Cuando el que migra cuenta con un bagaje cultural amplio y conoce la lengua no se enfrenta a tantos

problemas. No así cuando el inmigrante es una persona de pocos o nulos recursos económicos y escasa educación y muchas veces hasta analfabeto. Este es el caso del inmigrante agrícola analfabeto de habla hispana que deja México y se va a Estados Unidos en busca del famoso sueño americano.

En 1998 todavía estaba vigente el programa de enseñanza bilingüe en las escuelas del norte de California, aunado al programa *No Child Left Behind*, el plan era enseñar inglés gradualmente, se empezaba enseñando 80% en español y 20% en inglés dentro del salón de clase y poco a poco se iban modificando los porcentajes hasta llegar a 80/90% en inglés y el resto en español para que el niño no perdiera su lengua materna. También se pretendía, en algunas escuelas, enseñar español a los niños de habla inglesa, estas escuelas recibían un fondo especial por parte del gobierno del estado. El problema principal no son los niños, el problema radica principalmente en cómo ayudar y educar al joven adulto y al adulto analfabeto o casi analfabeto que ya no tiene cabida en el sistema escolarizado del estado de California y de cualquier otro estado americano.

El censo norteamericano que se publicó en el año 2000 dice que hay aproximadamente 24 millones de mexicanos en Estados Unidos, de los cuales más o menos 15 millones son de origen mexicano, ya sea que padre y madre, o padre o madre son mexicanos y aproximadamente 9 millones de estos nacieron en México pero radican en Estados Unidos. La cifra es alta pero no muy realista ya que muchos de los inmigrantes son ilegales y por lo tanto es casi imposible censarlos por razones obvias, de ahí que se calcule que hay un 20% no censado, esto es alrededor de 4 millones más de mexicanos. En California norte, en el área de la bahía de San Francisco se calcula que el 80% de la población es inmigrante y de este porcentaje el 30% es chino y el 70% es mexicano. Estos porcentajes comprueban que la mayoría de los inmigrantes son de origen mexicano.

Por otro lado, Daniel Gutiérrez Martínez (2006, p. 9) ve el multiculturalismo como el *espíritu* de estas épocas,

“El ‘espíritu’ hay que percibirlo como el viento que sopla cuando la intemperie se avecina, trastocando fronteras, fecundando y fecundándose a través de diversas corrientes, es el espíritu que va con el dinamismo de la circulación social que se genera de nuevo y constantemente. El viento de las culturas no repara en las barreras ilusorias que tratan de erigirse para proteger a los diversos

conformismos del orden establecido. El espíritu del multiculturalismo es también, por tanto, viento y signo de esta movilidad”.

Una metáfora muy clara que nos permite entender mejor lo que multiculturalismo implica en estos momentos de globalización. A Samuel Huntington (Periódico Reforma, 9 de septiembre, 2006) le preocupa la diversidad cultural que se está asentando en Estados Unidos, lo ve como un problema, una amenaza, como algo que se debe limitar y hasta evitar o perderán su hegemonía y su homogeneidad. No lo ve como algo que puede ser positivo y que puede tener muchas ventajas, una de ellas es que a más cultura cabe más la posibilidad de aceptar la diversidad cultural de otros, cabe más la posibilidad de que el sujeto sea menos chauvinista y tenga mayor aceptación de las diferencias culturales, religiosas, de credo político de los otros que nos rodean o que llegan a nuestras ciudades. Considero que la visión de Gutiérrez Martínez es más amable, más consciente de que, como el viento, no nos es dado controlar ni impedir que esta diversidad cultural circule por todo el globo y muchas veces se asiente en nuestras ciudades y comunidades.

II. 3. Fundamentación

Como ya se ha dicho un joven adulto o adulto inmigrante que no sabe leer ni escribir en su lengua materna encuentra muy difícil poder adquirir las cuatro habilidades de una segunda lengua o lengua extranjera, carece de la abstracción de su lengua materna. Antes de que los adultos y jóvenes adultos intenten aprender a leer y escribir en la segunda lengua, considero que el aprender a leer y a escribir en su lengua materna les facilitaría el camino, si quieren tener éxito en su aprendizaje de la segunda lengua. De no hacerlo así, el sujeto lo que puede aprender es a comunicarse oralmente a un nivel básico, y a entender un poco lo que le dicen, pero difícilmente llegará a tener esa fluidez oral del nativo o del bilingüe equilibrado en la segunda lengua. Esto quiere decir que realmente no podrá comunicarse correctamente, ni podrá sostener una conversación coherente en la segunda lengua, debido a que constantemente cometerá errores gramaticales. Se podrá dar a entender, pero el darse a entender no le permitirá acceder a un empleo mejor remunerado.

Como parte de esta investigación es necesario analizar qué sucede con el inmigrante adulto analfabeto después de ser alfabetizado en su lengua materna. Por una parte si dicho sujeto puede acceder al aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, ¿hasta qué nivel

de dominio de la segunda lengua puede llegar? Por otra que si a pesar de ser alfabetizado en su lengua materna, no alcanza un buen nivel de la abstracción de la misma y solamente puede adquirir dos de las cuatro habilidades de la segunda lengua, entender y hablar, con cierta fluidez; pero tener dificultades para leer y muchas más para escribir en una segunda lengua, en este caso en inglés. Considero que esto se debe principalmente a que no logró adquirir bien y claramente los conocimientos básicos de las funciones gramaticales de su lengua materna: español. Tanto Bialystok (2001) como Spolsky (1989) mencionan que un conocimiento básico de la lengua materna puede ayudar o facilitar la adquisición de la segunda. “...a second language learner’s knowledge of his or her first language has some effect on his or her performance in the new language.” (Spolsky, 1989, p.121). A lo largo de mi práctica docente he podido comprobar que se requiere de un conocimiento de las funciones gramaticales básicas para poder adquirir las cuatro habilidades en inglés, ya que por medio de ese conocimiento, de esa abstracción, el sujeto puede llevar a cabo, o un paralelismo entre las lenguas, o una comparación que le permite acceder al aprendizaje de las estructuras de la segunda lengua y con el tiempo alcanzar un buen nivel del manejo de esa lengua.

Colin Baker (1993) habla de las diferencias entre: *destrezas lingüísticas* – escritura; *competencia lingüística* – describe una representación mental interna del lenguaje; *actuación lingüística* – la manifestación externa de la competencia; *la capacidad y la habilidad* – este referente es el más ambiguo de todos pero en general se emplea como sinónimo de competencia o habilidad y muchas veces implica la adquisición de la otra lengua de forma informal y sin mayor esfuerzo, por ejemplo en la calle, por medio de canciones y películas y por último *rendimiento lingüístico* – el resultado de la enseñanza formal de una lengua. Dentro de esto existen dos niveles que se conocen como la habilidad para sostener una conversación sencilla en una tienda o para pedir informes – bilingüismo funcional - y la habilidad para llevar a cabo estudios escolarizados – bilingüismo equilibrado. La primera se puede alcanzar al cabo de dos o tres años de estudiar o estar en contacto, esto es, inmerso en la segunda lengua y la otra requiere de cinco a siete años o más de estar en contacto con la segunda lengua y de estudiarla formal y continuamente. En otras palabras, el lenguaje nos sirve para hacer relaciones con otros y comunicar información a otros: capacidad y uso. Considero que Colin Baker (1993), al igual que otros investigadores de la enseñanza de una segunda lengua, o de una lengua extranjera, parten del supuesto de que los sujetos

son sujetos alfabetizados en su lengua materna, lo que les permite poder alcanzar un rendimiento lingüístico que les da la posibilidad de aprender otra lengua, de estudiarla formalmente y de esta manera continuar sus estudios en la segunda lengua.

Por otro lado espero que esta investigación sirva de base a los facilitadores y voluntarios que ya están ayudando a los inmigrantes, o que desean iniciarse en este servicio voluntario y que a través de la lectura de esta investigación adquieran algunas herramientas para poder llevar a cabo su tarea. Como dice Pérez Gómez, “*el lenguaje utilizado no debe estar reservado a los intelectuales expertos*” (1998 p. 76), sino que deberá ser entendido tanto, por el docente retirado, o por el joven voluntario que se enfrenta a problemas de enseñanza de lecto-escritura en lengua materna y segunda lengua. La investigación, a la vez, propone una didáctica y una metodología que pueda servir de apoyo a los profesores, instructores o facilitadores en su labor de alfabetización en dos lenguas o en su caso adecuar la metodología o metodologías, ya existentes, que estos grupos necesitan para adquirir la segunda lengua y mejorar el manejo de su lengua materna. Mi experiencia, durante más de treinta años, en la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera, y de la alfabetización de adultos que viven en zonas marginadas en los alrededores de Ciudad de México, me permiten pensar en un programa de apoyo para estos grupos poco favorecidos, y para aquellas personas que desean ayudarles a aprender a leer y escribir.

Una de las barreras para la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua se podría entender desde la investigación que Ana Ma. Sierra y Amado Padilla, citadas por Ryan y Terborg de la Universidad de Stanford, (Ryan y Terborg, 2003), han llevado a cabo y donde discuten la relevancia del impacto que tienen los inmigrantes mexicanos en la sociedad norteamericana, y ponen énfasis en el papel que el nacionalismo juega entre los inmigrantes, que muchas veces hasta lo ven como una forma de resistencia en contra de la hegemonía de la cultura americana. “*Our theoretical framework interprets the meaning of Mexican nationalism as a form of resistance toward the United States when it is perceived as a threat to Mexican sovereignty and cultural identity.*” (Castañeda, 1989 en Ryan and Terborg, 2003, p 216).

Durante algunos años los planes de estudio de educación primaria en Estados Unidos permitían que ésta fuera bilingüe, siempre que en dicha escuela hubiera más de 20 niños que hablaran la misma lengua. De esta forma el niño inmigrante aprendía las dos lenguas y podía continuar con su educación media superior y superior al tener un buen dominio

de la segunda lengua. En la actualidad se dio un retroceso en cuanto a la educación bilingüe y se regresó a la enseñanza en una sola lengua: inglés. Actualmente no se permite, en el Estado de California, la enseñanza bilingüe y se exige que tanto niños como adultos aprendan, tanto inglés como historia norteamericana, lo más rápido posible para de esta manera ser asimilados por la cultura americana. Al imponer la lengua y la cultura de esta manera, se puede entender que los inmigrantes se sientan amenazados y se resistan a ser asimilados.

Otra de las principales barreras para la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua es que los inmigrantes analfabetos no creen que necesitan primero aprender a leer y escribir en su lengua materna para poder aprender la segunda lengua, como se puede comprobar en los informes de los becarios en el Apéndice 1. En donde ellos explican que estos sujetos lo único que desean es poder hablar y medio entender la segunda lengua para poder acceder a empleos mejor remunerados. Por ejemplo: el caso de una mujer joven que trabajaba en una cafetería sirviendo mesas. Los menús eran por número y los parroquianos muy poco exigentes, por lo cual, aunque la mujer no hablaba inglés y entendía poco, podía llevar a cabo su trabajo. Cuando supo de los cursos en Monument Futures le pidió a Rodrigo, el becario del verano de 2005, que le enseñara a decir correctamente “aquí tiene” “*here you are*”. Lo repitió hasta que se sintió segura y al siguiente día regresó feliz porque lo había podido decir y le habían entendido. Esto le sirvió para seguir estudiando, pues comprobó que sí podía aprender frases útiles para su trabajo. Sobre este punto en 1964 Eric Lenneberg dijo que el periodo crítico para la adquisición de lengua termina más o menos entre los 4 y 5 años de edad. Continuó diciendo que si no se aprendía una lengua antes de esa edad, ésta ya no se podría aprender desde un punto normal y completamente funcional. Esto es sin acento en las dos lenguas y así convertirse en bilingüe. La idea de Lenneberg se conoce como la hipótesis del periodo crítico (Critical Period Hipótesis) en la investigación de la adquisición de una segunda lengua y como se puede ver esto no siempre es así. Una más de esas barreras es convencer a los instructores de la segunda lengua de la importancia del conocimiento de lecto-escritura en la lengua materna. Es claro que la comunicación oral y escrita es una de las herramientas básicas para poder alcanzar mejores trabajos y por consiguiente mejores niveles de vida. Pero, por otro lado está el factor edad: ¿a qué edad se pierde la habilidad para aprender otra lengua? Considero que la idea de Lenneberg no es muy realista en estos momentos. Existe un buen número de escritos sobre este punto y existen dos posiciones claras. La que dice que la infancia es definitivamente la mejor

etapa para adquirir otra lengua y la que dice que el joven adulto, o el adulto, es más eficiente en cuanto a este aprendizaje. Por otro lado Da Silva Gomes (1996, p.140) dice:

Originalmente la GU[gramática universal] se vinculó con el problema de la AL1; sin embargo, diversos teóricos de AL2 defienden la aplicación de la propuesta innatista de Chomsky a la L2. Evidentemente, el estudio del papel de los universales en la AL2 están involucradas dos lenguas y hay que considerar que el aprendiz de L2 debe traer a la AL2 dos tipos de conocimientos lingüísticos: a) su conocimiento de los principios y parámetros universales, b) su conocimiento de la gramática de L1.

Nota:

AL1=adquisición de lengua materna L1=lengua materna

AL2=adquisición de segunda lengua L2=segunda lengua

Noam Chomsky (1965), menciona una posible dificultad para conservar la habilidad para adquirir otra lengua, punto conocido como Gramática Universal (GU), el autor dice que cuando el estudiante ya adquirió y maduró su conocimiento de la lengua materna empieza a perder dicha habilidad. Considero que hay algo de verdad en este punto, ya que al adquirir la abstracción de la lengua, el uso de ésta se vuelve inconsciente, el sujeto no tiene que pensar detenidamente en lo que está diciendo, simplemente lo dice y generalmente lo dice correctamente. El adulto analfabeto habla y entiende su lengua materna, pero generalmente la lengua que se maneja en su entorno, si alguien emplea una lengua más formal o de un nivel más elevado, o hasta con un acento diferente, el sujeto no siempre es capaz de entender lo que se le dice. Muchas veces es necesario volver a decir lo mismo, pero con otras palabras para que el sujeto pueda comprender el mensaje.

Jean Piaget “*Aplicó su vasto conocimiento de la biología, la filosofía, la lógica y la psicología a las meticulosas observaciones de niños y construyó teorías complejas acerca del desarrollo cognoscitivo o de la adquisición de conocimiento.*” (D. Papalia, Psicología del desarrollo p. 29) y de esas teorías sobresale la del desarrollo cognoscitivo y los procesos de asimilación y acomodación que conforman la formación de los esquemas mentales. Muchos estudiosos de la enseñanza de una segunda lengua que escriben textos para los diferentes cursos aplican las etapas cognoscitivas del niño, descritas por Piaget, para la enseñanza de otra lengua a los adultos, con la idea de que esas etapas funcionan de igual manera con el adulto que con el niño, pero hasta ahora no siempre se ha logrado comprobar que el adulto puede aprender otra lengua de la misma forma en que aprendió su lengua materna: el niño primero escucha

y entiende lo que se le dice, en la siguiente etapa repite y se da a entender, más adelante, cuando ya habla bien aprende a leer y un poco más adelante aprende a escribir. Por lo tanto no siempre se alcanza con éxito la meta de la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua siguiendo dichas etapas cognoscitivas, ya que muchas veces el adulto tiene necesidades específicas con respecto a la adquisición de la segunda lengua.

Para un mejor acercamiento al análisis del problema, es necesario partir del análisis de las diferentes metodologías existentes para la enseñanza de lecto-escritura para adultos y analizar los diferentes enfoques y métodos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera para adultos y jóvenes adultos. El hecho de que sean adultos, inmigrantes y analfabetos es un factor importante ya que estos sujetos se encuentran fuera de su entorno o medio y rodeados de una lengua que desconocen, además de que se enfrentan a una política educativa de asimilación, esto es: para Estados Unidos lo importante es que los que emigran a su territorio aprendan inglés y la cultura americana lo más pronto posible para integrarse como ciudadanos americanos, sin tomar en cuenta ni su origen, ni su cultura, la cual pierde importancia ante la nueva cultura que deberán asimilar.

Para la adecuación de una metodología de la enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera se hará una revisión de los métodos y teorías más sobresalientes sobre dicha enseñanza-aprendizaje. Se tomaron en cuenta principalmente las obras de aquellos autores que se pueden adecuar a la meta de esta investigación. Inicialmente se considerará a Charles Fries y a Robert Lado por ser de los primeros investigadores de la enseñanza-aprendizaje de otra lengua y además escritores de libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera o segunda lengua, con un enfoque diferente al de gramática-traducción imperante hasta la Segunda Guerra Mundial. Se continuó con la revisión de los principales creadores de diferentes corrientes, enfoques y métodos por lo que se consideró necesario incluir a Chomsky y su *Gramática Universal*, las propuestas cognoscitivas de Piaget y de Ausubel y las perspectivas funcionales de autores como McLaughlin, Spolsky, Mitchell y Myles, quienes a su vez recurren a Krashen y su *Input Hypothesis* al igual que su *Affective Filter Hypothesis* y a Vigotsky y a Lantolf y su *Teoría Sociocultural*. Con respecto a la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua materna se analizó la propuesta del método CLE como herramienta para un rápido acceso a dicho aprendizaje (*Teaching all the Children to Read* de Richard Walker).

A lo largo de la investigación se encontraron posibles causas de este problema y una posible solución o soluciones viables que ayuden tanto a los inmigrantes como al país que los recibe. La investigación, como ya se dijo antes, analiza hasta qué punto el hecho de que de los inmigrantes sean analfabetos o casi analfabetos en su lengua materna, les dificulta el aprendizaje de la segunda lengua y hasta que punto se vuelve un impedimento para el aprendizaje de la misma. Colin Baker (1993, 1997, 2000), Tove Skutnabb-Kangas (1981, 1988, 1995) y Spolsky (1989) son algunos de los autores cuyos trabajos de investigación y propuestas teóricas se analizaron como parte de este trabajo para fundamentar la hipótesis de esta investigación, ya que como dice Colin Baker (1993, p. 64),

...la competencia en una lengua es vista como una parte integral de la actuación lingüística y no como abstraída de ella, los tests de competencia no pueden sólo usar tests de lápiz y papel, sino que necesitan investigar la lengua de la comunicación genuina.

Y también Spolsky al citar a Dell Hymes “*Hymes goes on to distinguish communicative competence (knowing all the rules) from performance (actually using them)*”. (Spolsky, 1989, p.53) aclara las diferencias entre competencia y actuación y al citar a Canale y Swain analiza el modelo de la competencia comunicativa, la cual reconoce tres competencias diferentes pero relacionadas entre sí. Estas son:

Gramatical competence...knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology...

Sociolinguistic competence...sociocultural rules of use and rules of discourse...

Strategic competence...verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdown in communication due to performance variables or insufficient competence. (Spolsky, 1989, p. 53)

Muchas veces los investigadores basan sus ideas en un desarrollo del aprendizaje de una lengua en el desempeño que de ésta tienen por escrito, en el llenado de espacios o en el poder recitar las reglas gramaticales, olvidando que una lengua es una herramienta tanto escrita como oral y para los inmigrantes es más importante el desempeño oral que el escrito, ya que no debemos olvidar que estamos hablando de sujetos analfabetos. Spolsky (1989) en “*Una teoría general del aprendizaje de una segunda lengua*” menciona una larga serie de condiciones de entre las cuales me parece relevante la que dice: “*A general theory of second language learning deals with the learning of a second or later language by a human*

being who has already learned a first language.” (p. 19). Los sujetos de quienes trata esta investigación sí hablan y entienden una lengua, la aprendieron en su infancia, pero lo que no aprendieron fue a leer y escribir, por lo tanto considero que el aprendizaje de la primera lengua está incompleto y este punto es el que de alguna forma no le ayuda al inmigrante, ni le facilita aprender la segunda lengua. Como dice Tarone citada por Spolsky (1989, p. 39) es muy importante crear en el sujeto la necesidad de un conocimiento básico de su lengua materna para acceder a la segunda lengua. “...*there is an idealized homogeneous competence of an idealized native speaker available to study through the speaker’s intuition about his or her language, and to be studied in the case of second language learning, as of first, by seeking his or her judgements about the grammaticality of sentences.*” (Spolsky 1989, p. 39) Tarone citado por Spolsky habla de un nativo hablante idealizado y para esta investigación esto indica que si no aprendieron su lengua materna desde el punto formal, entonces no adquirieron la capacidad de abstracción cuando eran niños y no tienen esa intuición que menciona el autor y por lo tanto, no adquirió el funcionamiento formal de su lengua, que a su vez se convierte, en gran medida, en la facilitadora de la adquisición de la segunda lengua. Tove Skutnabb-Kangas (1981, p. 20) en su investigación sobre bilingüismo en los países nórdicos, Finlandia en especial, dice que debido a los matrimonios mixtos, en el sentido de dos lenguas maternas diferentes, es aconsejable “*to choose as their common means of communication the language which has less support in society at large, However, in most cases the parents’ linguistic competence determines the choice of language: it will be the language the other partner speaks best.*” Este punto se puede aplicar a los inmigrantes de lengua hispana en Estados Unidos en donde no se hará necesario elegir una de las lenguas de los padres, ya que en general ambos hablan español, pero debe quedar claro que no deben perder el uso de la lengua materna en el entorno familiar, pero en Estados Unidos se pretende que el inmigrante únicamente emplee inglés dentro y fuera de su casa; meta difícil de alcanzar en uno o dos años de residencia y más todavía si los padres son analfabetos.

Una de las principales barreras para poder acceder a una enseñanza apropiada para este grupo de personas que presentan necesidades particulares es que los inmigrantes analfabetos no creen que necesitan primero aprender a leer y escribir en su lengua materna para poder aprender la segunda lengua, ya que ellos lo único que desean es poder hablar y medio entender la segunda lengua, tanto oralmente como por escrito, para mejorar en su empleo actual o poder buscar otros mejor remunerados. Otra de las barreras, es convencer a los

instructores, de habla inglesa, de la importancia del conocimiento de las cuatro habilidades en su lengua materna para cambiar y modificar su inmersión en esta nueva cultura y que este aprendizaje no solamente quede a un nivel básico o elemental.

Otro de los puntos importantes que se deben analizar para ayudar al inmigrante a llevar a cabo este aprendizaje, como ya se mencionó antes, es el factor edad y si en realidad existe una edad determinada después de la cual el aprendizaje de otra lengua se dificulta al grado de ya no poder alcanzar un buen dominio de la misma. Hasta ahora los lingüistas y psicolingüistas no se han puesto de acuerdo. Hasta la fecha el tema sigue siendo parte de los debates de investigadores, educadores y hasta de los mismos aprendices y no logran llegar a un acuerdo. Algunos sostienen que el infante es un aprendiz más eficiente y efectivo que el adulto cuando se trata de aprender dos o tres lenguas diferentes al mismo tiempo. Mientras que otros dicen exactamente lo contrario (Singleton, 1995, p.1). Un niño pequeño, expuesto a dos o tres idiomas, puede aprenderlos sin dificultad y podrá hablarlos con fluidez y sin acento, según se ha podido comprobar con los hijos de los inmigrantes en los países europeos. Por otro lado algunos lingüistas sostienen que el infante no tiene la madurez gramatical para adquirir las cuatro habilidades de una segunda lengua sino hasta pasada su infancia, pero que primero deberá adquirir las cuatro habilidades en la lengua dominante para continuar con el aprendizaje de las siguientes lenguas en orden de uso frecuente o de necesidad.

Considero que adquirir un conocimiento de las funciones gramaticales básicas en la lengua materna es una de las formas de facilitarle al sujeto la adquisición de una segunda lengua, autores como Colin Baker (1993, 2000), Tove Skutnabb-Kangas (1981,1989,1995), Spolsky (1989), ya mencionados, hacen hincapié en este punto para facilitar, de alguna manera, el aprendizaje de la segunda lengua o de otra lengua. Como lo he mencionado antes es gracias a mi experiencia como profesora de lengua extranjera que puedo decir que cuando el alumno (joven adulto o adulto) desconoce la gramática básica del español se le dificulta, generalmente, aprender la misma en inglés ya que no cuenta con una base donde apoyarse para llevar a cabo el aprendizaje. Como dice Piaget citado por Da Silva Gomes (1996): *“...el desarrollo cognoscitivo es una construcción de reequilibraciones y reestructuraciones sucesivas. Esto quiere decir que cuando una nueva información es asimilada a las estructuras ya existentes, se dispara un proceso de equilibrio y de él resulta una nueva estructura cognoscitiva.”* (Da Silva Gomes, 1996, p. 90). El alumno de nivel intermedio puede entender

la lectura de un texto y entender de manera parcial lo que escucha, se puede dar a entender al comunicarse con un nativo parlante pero se le dificulta mucho escribir un buen párrafo.

Por nivel intermedio se entiende que el alumno ya conoce al menos cuatro tiempos verbales básicos, en voz activa y pasiva, las funciones de un adjetivo y un adverbio, preguntas y negaciones, y al menos puede manejar el primer condicional, es capaz de entender oralmente preguntas y dar respuestas en una conversación corta, puede leer un texto corto y entender la idea principal y puede darse a entender oralmente y por escrito empleando oraciones sencillas, aunque no siempre claras. Si analizamos las razones del porqué se le dificulta escribir un buen párrafo, descubrimos que este sujeto tampoco puede escribir un buen párrafo en español, ni tiene claro el concepto de adjetivo y adverbio, ni de voz pasiva o activa en su lengua materna. Podemos darnos cuenta que cuando el inmigrante adulto intenta aprender la lengua del país anfitrión, ignorando el aprendizaje de la lengua materna y su gramática, se enfrenta a grandes dificultades y el sujeto se da por vencido y decide que no puede aprender porque ya es muy viejo, o porque es tonto, como dicen ellos mismos. Por otro lado, el hecho de que los hijos de estas personas asistan a la escuela en donde solamente se enseña inglés y se les prohíba emplear su lengua materna entre ellos, como dice Skutnabb-Kangas (1995), redundante de un deterioro de las relaciones de la familia y de la cultura de sus antepasados en el sentido de que los hijos aprenden la segunda lengua y la emplean para comunicarse entre ellos dejando fuera a los padres y propiciando enfrentamientos entre padres e hijos. Esta actitud crea resentimiento entre estos sujetos y desinterés por la lengua y la cultura de sus padres. Esta es una de las posibles causas por las que el inmigrante al estar inmerso en una nueva cultura y otra lengua, muchas veces pierde su identidad y sus raíces y no logra ser parte de la sociedad que lo rodea.

Adquirir esta segunda lengua puede parecer sencillo ya que el sujeto inmigrante se encuentra inmerso en dicha lengua y supuestamente sólo habla su lengua materna cuando está entre los suyos y el resto del tiempo tiene que hacer uso de la segunda lengua. Skutnabb-Kangas (1981, p. 95) llama *bilingüismo natural* cuando el sujeto aprende dos lenguas de manera informal en la calle, ya que lo necesita para comunicarse con sus pares en el trabajo, pero generalmente lo aprende de esta manera desde muy joven. A diferencia de la forma en que se aprende inglés como lengua extranjera, donde el sujeto lo hace de manera formal, pero sin tener la oportunidad de realmente emplear dicha lengua para comunicarse con nativos parlantes; todo lo aprendido se queda dentro de las cuatro paredes de la escuela. Por lo

tanto la propuesta de esta investigación, como ya se dijo, es la adecuación de una metodología para la enseñanza y el aprendizaje, tanto del español como del inglés. Lo que pretendo es tomar de lo ya existente lo necesario para desarrollar un procedimiento metodológico y ecléctico que les permita, al principio, a estos trabajadores agrícolas aprender a desempeñarse bien dentro de su círculo de trabajo y al mismo tiempo, aprender a leer y escribir en español y así, más adelante, aprender lecto-escritura en inglés y de esta forma poder ampliar tanto su círculo de trabajo como su círculo social, mejorar su nivel económico y ser parte activa de la sociedad norteamericana en todos los sentidos. Es un hecho que si el sujeto no está alfabetizado en su lengua materna, la adquisición de la segunda lengua se vuelve una tarea casi imposible, como se ha venido diciendo a lo largo de estas páginas. El sujeto no puede aprender lecto-escritura en otra lengua si no tiene las bases de este conocimiento en la lengua que habla fluidamente, como lo han comprobado Spolsky (1989) y Baker (1997). *“Condition 38. Shared Parameter condition (necessary): When both native and target language have the same setting for some parameter of Universal Grammar (=have the same rule), minimal experience will be needed to trigger the correct form of the grammar.” (Spolsky, 1989, p. 21).* Como se ha venido diciendo a lo largo de esta investigación en general es necesario que el adulto y el joven adulto tengan algún conocimiento básico, una experiencia mínima de la gramática de la lengua materna para poder comparar o hacer el paralelismo necesario para mejor entender la estructura que se pretende aprender en la segunda lengua. Por otro lado está el inmigrante que sí sabe leer y escribir en español, algunos son analfabetos funcionales, no entienden lo que leen, otros cursaron hasta sexto de primaria y algunos llegaron hasta la universidad, pero no estudiaron otra lengua. ¿Cómo enseñarle inglés a este grupo de personas que, muchas veces, solamente cuenta con algunas horas a la semana por la noche y que llegan al salón de clase cansados?

II.4. Finalidad de la investigación

La investigación está dirigida a los inmigrantes, que radican en el norte de California, con papeles legales que les permiten trabajar y algunas veces llevar consigo a sus familias. Muchos de ellos son analfabetos, otros saben escribir su nombre y otros saben leer y escribir pero no saben nada de inglés. Para llevar a cabo una adecuación de didáctica y metodología para la enseñanza y el aprendizaje de otra lengua considero que es muy importante primero revisar y analizar lo existente, pero sin olvidar que se trata de enseñar dos lenguas a personas adultas de escasa o nula educación. Quisiera empezar este apartado con unas definiciones

que me parece que ayudarán a entender el objetivo del mismo. Estas definiciones son, en cierta forma, las que mejor resumen las de otros autores. Es importante tener una idea clara de qué se entiende por DIDÁCTICA ya que el término tiene una gama muy amplia de posibilidades.

Definición simple – *el arte de enseñar*.

A lo largo de mi docencia considero que enseñar no es simplemente transmitir un cúmulo de conocimientos, es todo un arte saber cómo transmitir esos conocimientos.

Jesús Aguirre Cárdenas (2005) define didáctica como *“la ciencia de la enseñanza. Es la ciencia que tomando como base el análisis de las variables o factores que intervienen en el hecho enseñanza-aprendizaje, estudia las soluciones metodológicas para la mejor realización del aprendizaje.”*

La propuesta de esta investigación se inscribe en *“las soluciones metodológicas para la mejor realización del aprendizaje.”*

Edith Litwin (1997) (cap. 4 *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*) dice que

Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben. Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones”.

La cita me remite a pensar en la situación social y económica del inmigrante y las adecuaciones que el facilitador deberá llevar a cabo para poder acercarse al sujeto y tener éxito en su labor docente. Esa “identificación ideológica” es uno de los puntos más importantes en la enseñanza que se pretende llevar a cabo con los inmigrantes. Se hace necesaria una cierta empatía con el sujeto para mejor entender su situación y poder facilitarle el aprendizaje de ambas lenguas.

Angel I. Pérez Gómez (1998) *“La didáctica como ciencia, como arte y como praxis necesita apoyarse en alguna teoría psicológica del aprendizaje”*.

Como se puede ver esta definición suma las dos primeras y aumenta la parte práctica que para mi investigación es uno de los componentes importantes.

Por otro lado la definición de esta palabra en inglés se refiere más bien a lo que entre profesores de lengua extranjera se llama instrucción:

“*Didactics n.* - Systematic instruction: Pedagogy, Teachings” Webster Seventh New Collegiate Dictionary – G. & C. Merriam Company, Publishers, Springfield, Massachusetts, USA – 1963.

Como se puede ver, en inglés, a diferencia del español, la palabra *didactic/didactics* no se emplea con la misma acepción. En el uso normal del vocablo los angloparlantes la emplean más como adjetivo. En español, los profesores de lengua extranjera también la empleamos como adjetivo cuando nos referimos al material que se emplea en clase, *material didáctico*.

Esta es la acepción que más usada cuando los profesores de lengua se refieren a la enseñanza de otra lengua y que no corresponde a la producción del campo pedagógico.

Para esta investigación el término didáctica no sólo se refiere a la enseñanza, sino que incluye la forma de tratar al sujeto, el hacer empatía con su situación y sus necesidades. La definición de Aguirre Cárdenas (2005) es la que mejor refleja lo que para este trabajo conlleva la enseñanza y el aprendizaje de dos lenguas para un grupo específico como son los migrantes. El sujeto se encuentra fuera de su contexto socio-histórico: al estar fuera de su lugar de origen, muchas veces alejado de su familia y sin poder entender y hablar la lengua que lo rodea se siente completamente en desventaja y vulnerable. Por lo tanto se hace necesario pensar en el inmigrante adulto analfabeto como una persona frágil, no físicamente, sino psicológicamente. El voluntario o facilitador que quiere ayudar a estos sujetos tiene que hacer empatía con ellos, entender sus circunstancias y tratarlos acorde a su situación, conocer o reconocer su contexto socio-histórico. También tiene que tener muy claro que *“las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones”*, como dice Litwin (1997) en su definición de didáctica. Para mí son tan frágiles como una pompa de jabón; si se desea ayudarles hay que entenderlos como personas, entender sus prioridades, sus necesidades y de ahí partir para poder ayudarles a aprender las dos lenguas.

El término didáctica se puede aplicar a la forma de enseñar todas las materias, por lo que considero conveniente hacer hincapié que esta investigación se refiere a la enseñanza de las cuatro habilidades de dos lenguas: la materna y una segunda lengua. También es importante no perder de vista el hecho de que no se trata de didáctica para niños sino para

jóvenes adultos y adultos; en algunos casos analfabetos y otros con alguna instrucción en su lengua materna. Cabe recordar que esta adecuación es para personas que se encuentran fuera de su país de origen y rodeados de una lengua desconocida y una cultura ajena a ellos. El censo del año 2000 indica que uno de cada siete habitantes en Estados Unidos es de origen hispano y la cifra va en aumento según la Oficina del Censo. *“Si no se cierra la brecha educativa y de idioma de los hispanos, se pone en riesgo su capacidad de aportar a la prosperidad nacional y beneficiarse con ella, dice un estudio del Consejo Nacional de Investigaciones.* (Periódico Reforma, 2 de marzo, 2006.) Al hablar de este punto es muy importante mencionar la motivación, las relaciones interpersonales y la responsabilidad del sujeto. Se trata de adultos analfabetos, o casi analfabetos, que creen que por su edad ya no pueden aprender a leer y escribir y mucho menos aprender otra lengua, y aunque estén motivados no logran superar el reto de aprender bien las cuatro habilidades tanto en español como en inglés.

Vygotsky conceived of the human mind as a functional system in which the properties of the natural, or biologically specified, brain are organized into a higher, or culturally shaped, mind through the integration of symbolic artifacts into thinking. Higher mental capacities include voluntary attention, intentional memory, planning, logical thought and problem solving, learning, and evaluation of the effectiveness of these processes. (Lantolf, 2000, p.1)

Como dice Vygotsky citado por Lantolf (2000) el sujeto tiene que desear aprender para poder llevar a cabo la actividad ya que ésta se basa en la atención voluntaria y el deseo de alcanzar una meta, en este caso el aprendizaje de la segunda lengua.

Las relaciones interpersonales son un punto muy importante, muchas veces he pensado que estas personas son muy frágiles. Reitero, no en el sentido físico, sino en el sentido psicológico. Frágiles debido a ese choque cultural al que están sometidos, por las múltiples veces que les hacen sentir que no valen mucho como seres humanos, que solamente sirven para llevar a cabo ciertas tareas físicas, como labores en la agricultura, en la recolecta de cosechas y que en realidad no tienen capacidad para aprender, ya que no saben leer ni escribir su lengua materna y las veces que han intentado aprender inglés han fracasado. Los inmigrantes, los adultos que desean aprender otra lengua necesitan de un apoyo emocional por parte del voluntario facilitador de ese aprendizaje. Como dice Patricia Roaro T., becaria en 2002, *“Impartí clases de español a Joe Hinostraza, quien llegó a California cuando todavía era un niño y le tocó vivir la época en que los mexicanos se*

avergonzaban de hablar su lengua, perdió y olvidó mucho de su país de origen.” Necesitan adquirir seguridad en sí mismos respecto a que sí pueden aprender la segunda lengua, y a lo largo de estos años de trabajar con los becarios se ha visto la necesidad de darles esa seguridad para que puedan avanzar en la adquisición de la otra lengua. Sandra Rodríguez, becaria en 2002, dice: *“One of things that caught my attention was that the majority did not feel confident about learning to speak English. Most of them thought that it was almost impossible to learn another language and they were all shy and afraid to make mistakes.”* Considero que lo más importante es que el voluntario haga empatía con estos sujetos, intente situarse en la posición del inmigrante, muchas veces ilegal, que llega a la tierra prometida en busca del “sueño americano”, pero que descubre que ese sueño no es como le dijeron que sería y que las más de las veces se convierte en pesadilla. Que la realidad a la que se enfrenta es muy diferente a lo que soñó y que empezando por la barrera de la lengua tendrá que sortear muchas otras, a más de las que ya logró superar, como la barrera física que divide a los dos países y que es de todos sabido por lo que muchos de ellos pasan para llegar a esa “tierra prometida.” *“Learning of a second language, under certain circumstances, can lead to the reformation of one’s mental system, including one’s concept of self.”* (Lantolf, 2000, p. 5). Ya lo dice Lantolf, el cambio que se lleva a cabo en estos sujetos, a veces, es muy profundo, ya que tienen que adaptarse a otra cultura, a otra lengua, a otra forma de vida.

Por parte del facilitador se requiere paciencia y conocimiento de las dos lenguas para poder ayudarles a aprender la segunda y algún conocimiento de cómo enseñar, de cómo estar frente a grupo y ayudar al sujeto a adquirir el conocimiento. La responsabilidad del sujeto que desea aprender es también parte muy importante de este proceso, sin ella no existe aprendizaje alguno. No basta con desear aprender y que los profesores o facilitadores estén ahí deseosos de ayudar, es necesario que el sujeto se comprometa a asistir y a hacer su mejor esfuerzo para adquirir las dos lenguas. Es necesario crearles la conciencia de que no va a ser un proceso sencillo y que requerirán de mucho esfuerzo y mucha paciencia. Como dice Lantolf en su *Teoría Sociocultural* que pensar y hablar no son lo mismo, los considera fenómenos independientes ya que el habla sirve para transmitir pensamientos ya creados pero que no por eso dejan de estar *“interrelacionados en una unidad dialéctica en la cual el habla ante un grupo completa un pensamiento iniciado en privado.”* (Lantolf, 2000, p. 7).

Por otro lado es muy importante que el voluntario adquiera las herramientas para poder llevar a cabo con éxito esta función – la metodología; desgraciadamente no basta con tener la disposición y el deseo de ayudar a estos sujetos. Se requiere saber cómo llevar a cabo la enseñanza para que estos sujetos aprendan, “*students with different motives often have different goals as the object of their actions, despite the intentions of the teacher.*” (Lantolf, 2000, p. 12). Se hace necesario un conocimiento básico de cómo aprende el sujeto, esto como parte de la teoría cognoscitiva, de qué tipo de memoria tiene, si su memoria es visual o auditiva o cinética o todas juntas, pero principalmente entender al sujeto en su condición de inmigrante analfabeto. El facilitador, ya sea voluntario o asalariado, requiere de asistir a seminarios de preparación para poder, realmente, ayudar a estos grupos, ya que no es fácil entenderlos y menos si el facilitador desconoce los antecedentes culturales del sujeto; la empatía no se dará fácilmente y sin darse realmente cuenta se levanta una barrera entre el facilitador y el inmigrante. Los maestros de primaria retirados, generalmente, son los voluntarios que más se ofrecen para apoyar estos programas. Desgraciadamente muchos de ellos no son bilingües y ya no quieren aprender otras formas de transmitir un conocimiento. Tiene buena disposición y cuentan con el tiempo para dedicarlo a estas personas, pero muchas veces no entienden donde está el problema por el cual no aprenden la segunda lengua, a pesar de estar inmersos en ella. Los voluntarios o facilitadores tienen que estar conscientes de que estos sujetos necesitan encontrar el momento para hacer suyo el aprendizaje de la segunda lengua de forma privada, en su casa, a solas, no necesariamente cuando están en clase con el resto del grupo. Esta es una razón muy importante, entre otras, por la que estas personas no tienen éxito cuando intentan alfabetizar al inmigrante en inglés. Por otro lado no se debe perder de vista que la comunicación es principalmente un intercambio de información y una forma de negociación que ellos requieren para subsistir en su nuevo medio ambiente. Es importante recordar que el aprender una segunda lengua no es simplemente aprender una gramática nueva, es mucho más, es aprender a construir oraciones de forma diferente, es aprender a intercambiar y a interpretar nuevas formas gramaticales, como formas diferentes de negación o de afirmación; aprender las sutilezas de la segunda lengua, los momentos sociales en los cuales se pueden emplear tal o cual expresión. Como dice Lantolf:

... one of the major problems confronted by those passing through such a reformation process in a second culture relates to the need to construct a new history, or a new narrative, which can be relied upon as a mediational means to make sense of the events in the new circumstance. (Lantolf, 2000, p. 23).

Tengo un recuerdo muy claro de mi primera visita al sitio en 1999. Una maestra de primaria retirada, se ofreció como voluntaria, por medio de un club rotario de Red Bluff, para alfabetizar mujeres inmigrantes, esposas de los trabajadores agrícolas. La profesora estaba muy disgustada con estas mujeres y las consideraba flojas y desinteresadas en su superación personal. Habló muy mal de su grupo y se quejó de la capacidad intelectual, en general, de los trabajadores agrícolas inmigrantes, especialmente de los latinos. Le pedí que me permitiera asistir a su clase y me lo concedió. De un grupo de 15 mujeres ya sólo le quedaban cuatro después de un par de semanas de ofrecer sus servicios. Las mujeres se sentaron alrededor de una mesa cuadrada y la profesora de pie frente de ellas. La clase la inició sacando de su portafolio cinco “flash cards” de las vocales y mostrándoles una de ellas esperaba que las mujeres le pudieran decir a que sonidos equivalía dicha letra. Se trataba de letras o sonidos fuera de contexto, aislados y desconocidos para estas mujeres que difícilmente reconocían la letra y su nombre o sonido en español. La voluntaria no estaba consciente, ni tenía porqué, ya que no era bilingüe, que en español las cinco vocales únicamente tienen cinco sonidos comparados con los 13 que llegan a tener en inglés, sin contar los 8 sonidos que tienen los diptongos, haciendo un total de 21 sonidos representados por las cinco vocales, de acuerdo al alfabeto fonético internacional. Así llevaban un par de semanas y comprendí la razón del fracaso de esta clase. El inmigrante lo que desea es aprender a comunicarse lo mejor posible y rápido. Quiere aprender frases útiles y entenderlas cuando las escucha. Desgraciadamente el método que la voluntaria estaba empleando es el método fonético, por medio del cual los niños pequeños nativos aprenden su propia lengua, y que muchos otros voluntarios emplean para intentar enseñar la segunda lengua a los inmigrantes de cualquier origen. Intenté platicar con la profesora respecto a su forma de alfabetizar y su respuesta fue contundente: “Así aprenden los niños americanos a leer y escribir y esta es la única forma de enseñar inglés”. No tomó en cuenta que el niño así es como aprende su lengua materna; a través de sonidos al principio mientras aprende a formar palabras, y que al igual que el niño de lengua materna española, empieza por un balbuceo y poco a poco y con ayuda de las personas que los rodean, quienes, generalmente, lo están corrigiendo constantemente, logran formar palabras de dos sílabas al principio pero con significado claro hasta llegar a dominar su lengua materna.

II.5. Didáctica de la enseñanza de lengua extranjera.

Cuando se habla de didáctica es conveniente mencionar que existen didácticas específicas para las materias que conforman el programa de educación; como sería una didáctica para enseñar matemáticas, para enseñar historia, lengua extranjera o educación física. No cualquier didáctica nos va a servir, se requiere revisar las existentes y tomar de ellas lo mejor que ofrecen para adecuar una específica a estas circunstancias y para estos sujetos. *Didáctica de las lenguas vivas* de Juvencio López Vásquez, publicado en 1966 por la Universidad Nacional Autónoma de México, ha servido como base para el análisis y el principio de la adecuación de una didáctica apropiada para este grupo de personas tan específico y con carencias tan claras, como son la falta de dominio de su propia lengua materna y el desconocimiento de las funciones gramaticales básicas de la lengua española. A lo largo de mi experiencia como profesora de lengua extranjera o lengua adicional al español, me he percatado de que en realidad no existe una didáctica, como tal, para la enseñanza de una lengua extranjera. Existen métodos y enfoques los cuales funcionan bien dentro de un salón de clase específico, pero estos métodos y enfoques no han funcionado muy bien con los inmigrantes analfabetos. Estos sujetos son un grupo especial, diferente, con carencias múltiples y necesidades específicas. Juan A. Comenio (*Didáctica Magna*, 1994) dijo que hay que “enseñar todo a todos”, esto para mí es una de las partes más importantes de la didáctica. En especial con respecto a este grupo específico de sujetos que requieren ser educados. Como dice la Teoría Sociocultural de Lantolf, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua “*is about language classrooms where agency matters. That is, learners bring to interactions their own personal histories replete with values, assumptions, beliefs, rights, duties and obligations.*” (Lantolf, 2000, p. 46)

El texto de López Vásquez es el que mejor describe el quehacer didáctico de la enseñanza de una lengua extranjera. Han pasado casi cincuenta años de la publicación de este libro como un auxiliar del profesor universitario de lengua extranjera, pero al leerlo lo encuentro un buen apoyo para esta investigación. Este texto está dirigido al docente que trabaja con jóvenes adultos y adultos, pero la diferencia radica en que estos sujetos están alfabetizados y realizando estudios universitarios, comparados con los inmigrantes analfabetos. El libro está dividido en cuatro capítulos que equivalen a las cuatro habilidades en que se divide la enseñanza de una lengua extranjera: entender, hablar, leer y escribir. Esta división en

cuatro habilidades es una de las características que no ha cambiado a través de los años y se sigue empleando actualmente desde que Fries y Lado (1964) de la Universidad de Michigan en Ann Arbor, las introdujeran en la década de los años cincuenta. Un poco más tarde, en 1957, la Asociación de lenguas modernas de América aprobó el programa para la enseñanza de lenguas extranjeras con las mismas etapas de progresión: primero se aprende a oír o entender, en segundo lugar a hablar o repetir las estructuras o frases, en tercer lugar leer lo que ya se puede entender y decir y por último, primero a copiar lo que aprendieron oralmente y más adelante a escribir algo similar a lo anterior. Hasta hoy en día estas son las etapas de progresión que se emplean si se quiere llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje exitosa. Por aprendizaje se entiende cambios o procesos de cambio, cuyo objetivo final es el establecimiento de nuevos hábitos, por lo tanto en el aprendizaje de lengua se implica la formación de hábitos auditivos y de producción oral nuevos. También implica escuchar y distinguir la melodía y ritmo característicos de la lengua para poder imitarlos, esto implica buen oído; ya que para adquirir las cuatro habilidades en una lengua extranjera es aconsejable dominarla oralmente primero, como dice Lantolf. *“Language acquisition is realized through a collaborative process whereby learners appropriate the language of the interaction as their own, for their own purposes, building grammatical, expressive, and cultural competence through this process.”* (Lantolf, 2000, p. 51). Este es el proceso que los inmigrantes necesitan adquirir para lograr aprender la segunda lengua.

Lo vemos con las etapas del desarrollo cognoscitivo de los niños de Piaget (D. Papalia, p. 29), primero escuchan y repiten para aprender a hablar. Una vez que aprenden a hablar y hasta que dominan la lengua oralmente aprenden a leer y por último a escribir. López Vásquez dice que *“el profesor de idiomas debe tener una preparación lingüística suficiente no sólo para impartir ciertos conocimientos, sino para derivar consecuencias pedagógicas aplicables a la solución de los problemas didácticos de las lenguas”* (1966, p. 23). Actualmente todo buen profesor de lengua debe tener la capacidad de crear, en el momento que se necesitan, ejercicios orales que le permitirán al sujeto practicar la estructura un poco más, si ésta no ha quedado clara para los alumnos. El profesor o facilitador debe ser capaz de distinguir si el uso de esa estructura requiere de otra explicación y más ejemplos para su clarificación. Es en este punto donde se hace necesario que el facilitador de los inmigrantes sea de preferencia bilingüe ya que de esta manera podrá darse cuenta si hay algún problema con el punto gramatical que se está empleando. Los facilitadores nativos no siempre están

conscientes de este punto y de ahí se deriva el poco éxito de su labor para lograr que el inmigrante analfabeto aprenda inglés. Itzel Ruiz, becaria en 2007, comenta que *“Muchos alumnos se manifestaron contentos con el curso de gramática y una de las razones más frecuentes fue el que muchos de ellos acudían a tomar clases de inglés a diferentes escuelas, pero con profesores nativos, por lo que la barrera del idioma se encontraba presente en su aprendizaje al no poder aclarar por completo diferentes dudas que les surgían.”*

Si partimos de que Edward Sapir (1954) define la lengua como *“... un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada”*; nos queda claro que el saber una lengua implica dominar dos elementos fundamentales: sus sonidos y los símbolos escritos que representan esos sonidos. Para hablar una lengua no basta con memorizar un gran número de palabras, es necesario saber cómo, cuándo y dónde emplearlas. Con esta idea en mente más lo mencionado en los párrafos anteriores se empieza a entender el problema del inmigrante agrícola analfabeto que tiene como lengua materna el español y que cotidianamente se enfrenta a una serie de problemas para poder aprender la lengua del lugar donde trabaja, en este caso el inglés.

Luiz A. de Mattos en su *Compendio de didáctica general* (1963) define didáctica como *“la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje”*. Por lo tanto, en este caso, didáctica equivale a técnicas de la enseñanza y este proyecto pretende proporcionar al profesor o facilitador de ambas lenguas, una técnica y una metodología apropiadas para mejorar la enseñanza-aprendizaje de estos sujetos. López Vásquez (1966) dice que todo profesor de lengua debe tener un conocimiento claro de la lingüística, tanto de su lengua materna como la de la lengua que va a enseñar, lo que a su vez le da las bases para que no pierda de vista la importancia de la preparación auditivo-oral de sus clases. Algunas veces llevar a cabo una comparación entre la lengua materna y la que se pretende enseñar le sirve de apoyo al facilitador para una mejor comprensión de los puntos de semejanza y las dificultades que enfrentará el aprendiz, más no siempre es recomendable darle toda esta información al estudiante.

Es importante tener una idea clara, aunque no es indispensable, de cómo funciona el conocimiento para entender cómo se forman en el sujeto los hábitos lingüísticos, pero no

es menos importante el aspecto humanístico de la materia para reconocer la función social de la lengua, lo cual lleva al profesor o facilitador a buscar el material didáctico para el mejor aprendizaje de la lengua. Lomas y Osoro (1993) hablan de la importancia de la sociolingüística y de las corrientes discursivas en la enseñanza-aprendizaje de otra lengua, del apoyo didáctico por parte de profesorado y citan a Hymes, para la apropiación “de las normas, procesos, conocimientos y destrezas que configuran la *competencia comunicativa* de los usuarios.” Los autores explican qué se entiende, en la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua por competencia comunicativa:

Esta *competencia* es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como la capacidad de oyentes y hablantes *reales* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas*, en comunidades de habla *concretas* en las que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas. (Lomas y Osoro, 1993, p.95)

Muchas veces el voluntario logra una buena respuesta por parte del sujeto sin que necesariamente este voluntario conozca la teoría cognoscitiva, simplemente logra hacer empatía con el inmigrante al ayudarlo a aprender frases útiles para su labor cotidiana y esto, en parte, permite que se de la enseñanza-aprendizaje, como se puede ver en la cita anterior.

La habilidad oral, también llamada oír o entender, además de hablar, es la primera que se le enseña a un estudiante de lengua sin importar la edad. Al hablar de enseñanza-aprendizaje me refiero a cambios o procesos de cambio, en el sujeto, cuyo objetivo final es el establecimiento de nuevos hábitos, que en el aprendizaje de lengua se refiere a la formación de hábitos auditivos y de producción oral. Como dice Amparo Tusón Valls en el texto compilado por Lomas y Osoro:

Si hacemos un paralelismo, podemos ahora plantear que formar hablantes y oyentes implica enseñar a <hablar> y a <escuchar>, pero, claro, esto es algo que todo el mundo hace, que los alumnos ya hacen cuando llegan a la escuela... Por lo tanto, si se considera objeto de enseñanza-aprendizaje tiene que ser porque pensamos que no se hace bien, que se puede hacer mejor o de otras maneras, en definitiva, que se puede incidir en el desarrollo de esta capacidad común a todas las personas. Así pues, habrá que plantearse qué lengua – o mejor, qué usos – hay que enseñar. (Lomas y Osoro, 1993, p.56)

Como ya se dijo en párrafos anteriores escuchar y distinguir la melodía y ritmos característicos de la lengua es parte importante para poder imitarlos; ya que, en general, difícilmente se puede adquirir una lengua si ésta no se domina oralmente primero. Hasta un poco antes de 1950, este punto no era realmente importante, ya que el método de enseñanza de lengua extranjera que se empleaba era generalmente el de gramática-traducción. Después de la Segunda Guerra Mundial surgen los nuevos enfoques, los nuevos métodos de enseñanza de lengua extranjera. Estas etapas de aprendizaje, esta didáctica, esta forma de enseñar lengua, no han cambiado mucho desde entonces. Métodos y enfoques van y vienen, pero todos continúan con las mismas etapas de aprendizaje sugeridas por Piaget y aplicadas al aprendizaje de lengua, como se puede ver en los textos de Howard Gardner (1993), Tove Skutnabb-Kangas (1981, 1988, 1995), Jim Cummins (1986) y Ellen Bialystock (2000) y en los textos para la enseñanza de lengua extranjera, por ejemplo la serie “*Headway*” de Liz y John Soars, “*English File*” de Clive Ofenden, Christina Latham-Koenig y Paul Seligson, “*KnowHow*” de Angela Blackwell y Therese Naber todas publicaciones de *Oxford University Press* y al igual que los editados por otras compañías: primero se aprende a hablar y se entiende lo que se escucha y luego se aprende a leer y por último a escribir.

López Vásquez (1966) dedica el segundo capítulo a la “Didáctica del vocabulario”. En este punto podemos reconocer la enseñanza tipo “bancaria” de la que nos habla Freire (1994), pues en general los textos de enseñanza de lengua llevan muchas veces, al profesor de secundaria y preparatoria a preparar y adoptar y también a adaptar listas de vocabulario para ser memorizadas por el alumno, sin mayor relación entre las palabras y muchas veces fuera de contexto. En los años cincuenta los estudiosos de la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera hasta indicaban de cuantos vocablos debía constar cada nivel de aprendizaje de lengua. Listas que en la actualidad no están totalmente en desuso, ya que muchos textos de enseñanza de inglés cuentan con una lista de vocabulario, ya sea al final del texto o al final de cada unidad, por ejemplo los cuatro primeros libros de *Headway* (*Oxford University Press*), con el fin de que los alumnos las memoricen, la diferencia, hoy en día con los textos anteriores, es que actualmente ese vocabulario es parte de la unidad y se emplea constantemente, tanto en la misma unidad como en las subsecuentes, ya no es simplemente memorizar palabras fuera de contexto, como se enseñaba hasta los 80s en algunas escuelas llamadas bilingües. Si reflexionamos un poco sobre este punto es importante estar conscientes que el sujeto sí requiere de memorizar un cierto número de palabras, pero la memorización se deberá llevar a cabo en contexto; no como se lleva a cabo, todavía

hoy en día, en algunas escuelas secundarias: una larga lista de verbos irregulares que jamás van a emplear, ni siquiera en comprensión de la lectura y mucho menos en su comunicación oral. El sujeto necesita ser reflexivo y decidir que vocabulario requiere para empezar a comunicarse con sus compañeros de trabajo en la lengua meta. Es importante el proceso de colaboración, de andamiaje, como dicen tanto Walter (1992) como Lantolf (2000), ya que muchas veces el sujeto aprende más y mejor de sus pares que del facilitador; por esta razón es importante que el voluntario este consciente y prepare a los sujetos que saben un poco más que el resto, para que apoyen a los recién llegados o a los que les cuesta más trabajo adquirir la segunda lengua.

Importantly, the help negotiated between the novice and expert is graduated and contingent in the sense that it moves from more explicit to more implicit, or strategic, levels, and is offered only when needed and is withdrawn once the novice shows signs of self-control and ability to function independently ... (Lantolf, 2000, p. 55)

...the principle of *scaffolding*. It says that the richer the sensory and gestural information about the factual basis of any given discourse (whether spoken, signed, or written) the easier it will be for the consumer (learner, listener, reader) to determine the meanings of that discourse. Scaffolding, especially relevant when it comes to unfamiliar representations such as written ones are for anyone who is still preliterate. (Walker, 1992, pp. 60-61)

López Vásquez nos dice “...*es indispensable (...) que el alumno tenga de qué hablar. Más importante es que sepa hablar aunque sea de pocas cosas a que conozca la representación de muchas sin que pueda referirse a ellas*” (p. 121). Lantolf y López Vásquez, a más de cuarenta años de distancia, coinciden en la necesidad de que el sujeto memorice palabras y frases útiles para que pueda empezar a comunicarse en la segunda lengua y de ahí partir para seguir adquiriendo más vocabulario, más estructuras y poco a poco ir adquiriendo la seguridad y la fluidez que le permitirá moverse en su nuevo entorno.

El tercer capítulo trata de la “Didáctica de la lectura de las lenguas extranjeras”. El autor nos hace una reseña de lo que implica la lectura y en el último apartado se aboca a la didáctica de la lectura. “...*debemos recordar algo sobre el proceso psicológico de la lectura. El estímulo que la retina recibe a través del sentido de la vista, por la impresión de los símbolos escritos, se trasmite al centro auditivo del cerebro y se transforma en sonido*” (López Vásquez p. 148). Este punto nos remite a la psicolingüística de Thomas Scovel (1998), pero si tomamos en cuenta que el texto, antes mencionado fue escrito en

1962, nos percatamos de que en esos años los estudiosos de la enseñanza de lengua extranjera empezaban a preocuparse por los problemas reales que un docente de lengua enfrentaba día con día., pero no debemos olvidar que en la década de los años sesenta todavía no se empleaba la psicolingüística. Según López Vásquez y actualmente comprobado, la lectura en lengua materna y la lectura en lengua extranjera entrañan los mismos procesos y el mismo fin. Es por esto que me parece muy importante que el inmigrante primero adquiera las cuatro habilidades en su lengua materna y de ahí pase a adquirir las mismas en la segunda lengua. Una posible diferencia es que actualmente los docentes nos enfrentamos al analfabetismo funcional en un salón de clases y por lo tanto se debe tener muy claro que estos sujetos van a presentar un problema más. Según el autor arriba mencionado, *“la lectura implica abstracción de la vernácula, mucha práctica y el uso de la inferencia”*, pero en la realidad este punto no siempre se puede llevar a cabo, ni se cumple. Al análisis que el autor hace sobre la “Didáctica de la lectura” se le puede ver desde la “teoría social crítica” de Carr y Kemmis (1988), ya que nos dicen los autores que esta *“surge de los problemas de la vida y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos”*. Punto que los facilitadores deben mantener siempre presente, ayudar a solucionar los problemas de aprendizaje de los inmigrantes. Por su parte López Vásquez dice *“Los malos hábitos adquiridos en el aprendizaje de la lectura de la lengua vernácula suelen ser los principales obstáculos que surgen cuando se trata de transferir esta habilidad a una lengua extranjera”* (p. 168), podemos ver que “los malos hábitos” “surgen de los problemas de la vida” y la solución se encuentra en la didáctica que se emplee para superar los problemas que se presentan en los alumnos en las dos lenguas.

El capítulo cuarto trata de la “Didáctica de la gramática” y al igual que en los anteriores, consta de un apartado llamado “La materia didáctica gramatical en los diversos cursos”. Es interesante ver que el autor habla de las cuatro habilidades y las introduce por medio de la “didáctica de...”, para él es importante que el profesor entienda la importancia de la didáctica para la enseñanza de una segunda lengua, sin ella no se puede tener realmente éxito en la enseñanza-aprendizaje de otra lengua. Esto se puede comprobar al ver los resultados poco favorables de los múltiples institutos de lengua que proliferan en la Ciudad de México. Dichos sitios creen que con emplear un texto, cualquier texto y seguirlo al pie de la letra, el alumno va a aprender otra lengua casi sin esfuerzo y descuidan el cómo enseñar y el cómo aprende el sujeto. Este capítulo cubre la última etapa progresiva - escribir. El autor menciona las diferentes gramáticas que existían en esa época, pero hace notar que

la gramática no necesariamente sirve “*para hablar y escribir con corrección*”. También nos dice que “*la gramática teórica no tiene sitio en un aprendizaje que es uso y práctica viva del lenguaje*”. Según el autor el aprendizaje de la gramática deberá crear conciencia del uso correcto del lenguaje para clarificar y dar seguridad y fluidez y “*evitar el empirismo necio que convierte a la lengua en parloteo;...*” (López Vásquez p. 188). Felipe Zayas en el libro compilado por Lomas y Osoro dice:

Una de las cuestiones centrales de la didáctica de la lengua es determinar el lugar de la reflexión gramatical en el marco de la enseñanza/aprendizaje de la composición e interpretación de textos. Esta cuestión se puede formular desde varias perspectivas complementarias:

- A. Qué contenidos gramaticales han de figurar en el currículo, no según el criterio de su legitimación por las ciencias del lenguaje, sino por su pertinencia para la adquisición y desarrollo de un saber práctico en el terreno de la producción e interpretación de la diversidad de los discursos.
- B. Cómo se secuencian estos contenidos a lo largo de los ciclos y cursos de una etapa educativa, teniendo en cuenta que como eje de la secuenciación se han de tomar los procesos discursivos y no los conocimientos aportados por las disciplinas lingüísticas.
- C. Cómo se articulan estos contenidos dentro de las secuencias didácticas organizadas en torno a actividades de composición e interpretación de textos. (Lomas y Osoro, 1993, p. 199)

A lo largo de mi experiencia como profesora de lengua extranjera puedo decir que no es conveniente enseñar la gramática de la segunda lengua, si el alumno no ha logrado la abstracción en su lengua materna, si no hay un previo conocimiento general de la lengua meta, pero en mi experiencia considero que principalmente es recomendable un conocimiento claro de su propia gramática. Esta es una de las razones por la cual considero que es muy importante que el sujeto tenga, al menos, un conocimiento básico de la gramática de su lengua materna y ya maneje a nivel elemental frases en la segunda lengua. Sin este punto el aprendizaje será momentáneo y el conocimiento no se asentará en la memoria del sujeto, no podrá transferirlo a otras circunstancias, a otras situaciones cotidianas, no se realizará el aprendizaje real de la segunda lengua.

Actualmente a través de diversos estudios que se están llevando a cabo en California, con niños inmigrantes que entran a la escuela desde primer año, y que desde ese momento su

aprendizaje escolar es todo en inglés, se está comprobando que al término del sexto grado sí hablan con fluidez la segunda lengua, pero con detrimento total de su lengua materna. Al pasar a la enseñanza media superior su manejo de la segunda lengua no va al parejo de sus materias. Es decir su manejo de las cuatro habilidades no va paralelo a las lecturas que debe llevar a cabo en la escuela. Por el contrario disminuye; con esto se está comprobando que el sujeto necesita conocer bien su lengua materna para que el aprendizaje de la segunda lengua madure al igual que la primera. Ángel I. Pérez Gómez (1998, cap. 3.1) dice:

En este proceso de transición permanente no conviene olvidar, (...) el avance inestimable que suponen las aplicaciones de los presupuestos piagetianos a la comprensión y orientación de una práctica educativa anquilosada en la cultura pedagógica tradicional, de transmisión lineal de conocimiento y concepción del aprendiz como un receptor pasivo que acumula enciclopédicamente las informaciones, con independencia del grado de comprensión e interés de y sobre las mismas.

Algo similar le sucede a estos niños, adquirieron un conocimiento enciclopédico que pueden repetir, casi como loros, pero al pasar a secundaria cuando necesitan organizar sus ideas, poner por escrito sus pensamientos y expresarlos oralmente, o por escrito y en sus propias palabras, se dan cuenta que no cuentan con los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo un análisis profundo de sus materias, ya que carecen del vocabulario apropiado y por lo tanto no comprenden lo que leen: sufren de analfabetismo funcional. La razón es clara, en casa hablan con sus padres la lengua materna, pero nunca la han estudiado, carecen de los conocimientos básicos de la gramática de su lengua materna que a estas alturas ya es casi desconocida para ellos; en la calle hablan la segunda lengua, pero no a buen nivel; en la escuela emplean la segunda lengua y se defienden, pero no la han podido adquirir completamente como para hacerla suya. Como lo explica Ausubel, no tienen en donde anclar el conocimiento gramatical de la segunda lengua por carecer del mismo conocimiento en la lengua materna. Por supuesto hay excepciones, pero en mi experiencia, esto es lo que está sucediendo, principalmente en muchos casos de los hijos de inmigrantes, quienes carecen de un buen nivel escolar; todavía no hay nada escrito respecto a este punto ya que es hasta estos días (del 2007 en adelante) que algunos estudiosos, en California, se están abocando a investigar por qué algunos sujetos tienen éxito y llegan a ser bilingües aditivos y otros no.

En el capítulo cuatro de López Vásquez es donde más claro queda que didáctica para el

autor son ejercicios, métodos y explicaciones gramaticales necesarios para la adquisición de la lengua. Él considera que *“la didáctica contemporánea no puede aceptar, por razones psicológicas y pedagógicas, el método escolástico que define términos, clasifica proposiciones y dicta normas”*. (p. 197). Es claro que para el inmigrante que está intentando aprender la segunda lengua, el memorizar reglas gramaticales no le va a servir de mucha ayuda, el sujeto lo que quiere es entender y darse a entender, leer y poder escribir una nota. Obviamente un trabajador agrícola adulto no tiene en la mira inmediata leer novelas o escribir cartas en la segunda lengua y el facilitador debe estar consciente de que esta meta no es muy realista por lo tanto no debe hacerle creer al sujeto que podrá llegar a ella, que lo que sí puede llevar a cabo es la escritura de pequeñas notas por medio del correo electrónico a base de frases muy sencillas como: “Te quiero hijo/a”, como ha sucedido en los dos últimos años en Momument Futures.

Ángel Díaz Barriga (*El docente y los programas escolares*, 2005, pp 89-123) nos dice:

“Así, la renovación metodológica tiene su origen en una cuestión social, elemento habitualmente soslayado en la reflexión didáctica. En cierto sentido, deberíamos reconocer que las propuestas relativas a los métodos de enseñanza son una forma en la que la escuela intenta dar respuesta a las presiones y demandas de la sociedad. Propuestas que se construyen a partir de una serie de conflictos y contradicciones.”

El facilitador o voluntario tiene que estar consciente de las “presiones y demandas de la sociedad” en donde ahora vive el inmigrante y que además la propuesta que se presenta está y en mucho estará construida “a partir de una serie de conflictos y contradicciones” como dice Díaz Barriga. Considero importante que se tomen en cuenta estos puntos para poder realmente adecuar una didáctica y una metodología para acercarse a estos sujetos. No podemos pensar desde nuestro entorno, desde nuestras instituciones urbanas y emplear la misma didáctica y los mismos métodos. Como ya se dijo en páginas anteriores son sujetos con necesidades específicas y urgentes, pero que al mismo tiempo carecen de los conocimientos mínimos para poder acceder al aprendizaje de una segunda lengua. En la cita anterior Díaz Barriga (2005) habla de que se requiere de “renovación metodológica” y de “reflexión didáctica”, esto se aplica bien en cuanto a poder ayudar a los inmigrantes analfabetos a empezar a aprender las dos lenguas. Quiero pensar que una vez encaminados, esto es, que ya aprendieron a leer y escribir relativamente bien en su lengua materna, estos sujetos pueden encontrar sus propios métodos de aprendizaje de la segunda lengua, aquellos

enfocados a sus necesidades específicas. Quizá se pueda pensar en semanas, para aprender lecto-escritura y gramática básica en la lengua materna, si el sujeto está realmente interesado y dedica un par de horas diarias al estudio. El siguiente paso, la adquisición de la segunda lengua, aunque requiere de constancia y dedicación, supuestamente no le será tan difícil ya que se encuentra inmerso en dicha lengua. Queda claro que la mayoría de estos adultos no pretenden llegar a la universidad y obtener un grado, pero sí adquirir la fluidez necesaria para, no solamente sobrevivir sino vivir bien en su nuevo entorno.

B. Metodología de la investigación

II.6 Investigación básicamente exploratoria, descriptiva y explicativa

El problema de la alfabetización y la enseñanza de una segunda lengua a los inmigrantes analfabetos que residen en el norte de California, E. U. es un punto poco estudiado, por lo que en un principio llevé a cabo estudios exploratorios. Un buen número de textos abordan la alfabetización en el lugar de origen del sujeto y rodeados de dicha lengua, pero no existen muchas referencias para llevar a cabo esta actividad fuera del país de nacimiento e inmersos en una sociedad que habla una lengua diferente. Existen muchas investigaciones y textos para la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua, pero no uno que cubra las necesidades de los inmigrantes agrícolas analfabetos de habla hispana.

Esta investigación es interpretativa, si se analiza desde el enfoque de Frederick Erickson (Wittrock, M. 1989 pp. 195-203). Como ya se sabe este tipo de investigación no puede generalizar sus hallazgos y además es conveniente limitarse a estudios “en pequeño” y esto lo llevo a cabo por medio de las anécdotas y las descripciones, no muy elaboradas y basadas en las observaciones que los facilitadores (alumnos becarios del Colegio de Letras) llevan a cabo cuando pasan allá el verano dando clases de inglés, español e inclusive intentando alfabetizar a los inmigrantes que no saben leer y escribir.

Los estudios exploratorios (Hernández Sampieri et al, 1991, p. 59) en un principio implicaron visitar el sitio para mejor empapar me del problema que estos sujetos viven día con día con respecto a la alfabetización y la adquisición de la segunda lengua. La primera visita al sitio llevada a cabo en el verano de 1999 sirvió para acotar el lugar geográfico y reconocer el problema específico de este grupo de sujetos. Por medio del estudio exploratorio pude ubicar al sujeto en un contexto específico y particular de la vida real e investigar las causas

que no le permiten acceder al aprendizaje de las cuatro habilidades de la segunda lengua, aún cuando están inmersos en dicha lengua. El estudio exploratorio sirvió para reconocer el problema y la problemática de los sujetos, pero no para encontrar soluciones.

En los años subsecuentes, los becarios participaron en los intentos de alfabetización y enseñanza de inglés, como segunda lengua, pero con poco éxito, como lo dicen en sus informes.

Mi tarea consistía en impartir clases a niños y mujeres con un pobre conocimiento de la lengua, al igual que ayudar a la traducción de cuestionarios sobre el consumo de drogas y alcohol. Durante la estancia en el centro de apoyo mi compañera de trabajo y yo nos pudimos dar cuenta de la poca atención que se le da a esta actividad el resto del año. Noelia Meza, Vacaville, 2004. (Anexo 1)

Desde el principio nos encontramos con que los migrantes no deseaban ser alfabetizados en español, sólo deseaban aprender inglés. ...al momento en que uno les dice que va a haber clases de español ellos no asisten porque les da vergüenza ser vistos por el resto de sus compañeros. Rodrigo González O., Concord, 2005. (Anexo 1)

Es en este punto donde considero que se lleva a cabo un estudio descriptivo, por medio de dichos informes, ya que los becarios describen las situaciones específicas y las actividades reales que llevaron a cabo durante su estancia. Por medio del estudio descriptivo en los dos últimos años se buscó especificar las necesidades importantes de estos sujetos, en cuanto a su aprendizaje de las dos lenguas, sus antecedentes escolares por medio de un cuestionario, para mejor reconocer y estudiar el problema para analizar las posibles soluciones, como se desprende de los informes de los becarios:

El inmigrante trabaja largas jornadas y muchas veces no cuenta con los recursos para ir a clases en la noche o por la mañana. Otro factor es que tienen la idea de que es muy difícil aprender inglés. Piensan que como ya son adultos su cerebro está cerrado al aprendizaje. ... Debra Burges, Coordinadora del Área II de la región IV de Migrant Education opina que es muy difícil o prácticamente imposible que una persona que no sabe leer y escribir en su propio idioma aprenda una segunda lengua. Ella menciona que para aprender una segunda lengua se necesitan ciertas habilidades que se adquieren cuando se aprende a leer y escribir. Si no se tienen esas habilidades básicas es poco probable la adquisición de una segunda lengua a un nivel de perfeccionamiento. Paula Cherveney, residente de Redding. (Anexo 1)

Esta investigación propone una forma de alfabetización, CLE, y una metodología para enseñar la segunda lengua, por lo que considero que también consta de un estudio explicativo, ya que ésta va “*más allá de la descripción de concepto*” (Hernández S., 1991, p. 66). Basándome en Hernández Sampieri considero que la metodología de esta investigación se puede ubicar como exploratoria, descriptiva y explicativa, ya que contiene elementos de las tres clases de estudio.

II.7 Becarios

Los becarios son alumnos del Colegio de Letras Modernas – inglesas, UNAM, con especialidad en didáctica, generalmente, y que cubrieron su servicio social enseñando inglés básico durante un semestre. El curso no es comprensión de la lectura ya que se enseñan las cuatro habilidades. Es un curso intensivo de 10 horas a la semana, y está abierto a todos los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, que deseen tomarlo, esto con el propósito de que puedan acceder a continuar estudiando esta lengua en el CELE si así lo desean. De este grupo de servicio social surgen los tres o seis becarios que van a California durante el verano. Estos alumnos deben contar con visa americana vigente y comprar su pasaje de avión, los rotarios de California les proveen con la estancia y \$50.00 US para sus pasajes durante su estancia allá.

Al cubrir su servicio social los llevo a conocer un poco mejor en relación a sus habilidades para la enseñanza, su responsabilidad, y su capacidad de adaptación y solución de problemas, con respecto a diferentes situaciones que surgen al estar dando las clases de inglés básico en la Facultad. Esta experiencia les da un poco más de práctica sobre lo que han aprendido en sus cursos de didáctica y se sienten más seguros de poder llevar a cabo su labor de facilitadores de la segunda lengua. Con respecto a la alfabetización les pido que lean el manual de CLE y preparen de antemano algo de material. En la realidad, no siempre se ha podido emplear dicho material, principalmente porque los analfabetos no asisten a los cursos con regularidad ya que no están convencidos del apoyo que les puede brindar el aprender primero lecto-escritura en su lengua materna para que, más adelante, este conocimiento les facilite un poco la adquisición de la segunda lengua en sus cuatro habilidades.

Para llevar a cabo esta investigación conté con el apoyo de los informes y relatos de los becarios aunados a sus comentarios al reunirme con ellos a su regreso. Los becarios llevan un cuestionario (Anexo 2) tanto para los inmigrantes como para los facilitadores y por medio del cuestionario se sabe que en su mayoría son hombres los que asisten a los centros de apoyo como Monument Futures y que además se identifican por región o por población. Los últimos tres años (verano de 2005 a 2007) los becarios aplicaron estos cuestionarios a los inmigrantes con quienes tuvieron contacto durante su estancia en California. En el cuerpo de la investigación se incluye el análisis de las respuestas con respecto al porcentaje de sujetos que son analfabetos, los que saben poner su nombre, los que saben leer y escribir a nivel básico y los que terminaron la educación media superior pero no han podido aprender la segunda lengua. Los becarios no siempre consiguieron respuestas verdaderas, pues a estos sujetos les avergüenza mucho reconocer que son analfabetos o que no han podido aprender la segunda lengua a pesar de llevar varios años viviendo en el sitio. Esta es una de las razones por la cual considero que esta investigación no cumple totalmente con los requisitos para ser considerada un estudio de caso, pero ayudan a poner en claro los problemas a los que, tanto los becarios como los voluntarios o facilitadores, se enfrentan en su intento de alfabetizar y de enseñar la segunda lengua a los inmigrantes. Con esta información se forman los grupos de inglés para principiantes, básico, elemental o pre-intermedio y que tipo de aprendizaje les interesa: simplemente para entender y comunicarse o para poder leer a nivel intermedio y escribir notas. El cuestionario también indica su nivel de escolaridad en su lengua materna, por lo tanto se sabe quienes necesitan alfabetización o simplemente mejorar el manejo de su conocimiento de español.

El cuestionario para los facilitadores o profesores de los inmigrantes, (Anexo 1), me permite acercarme un poco a la problemática que estas personas presentan y como ven ellos el problema. La pregunta uno se formula debido a que los facilitadores nativos no consideran necesario que el sujeto esté alfabetizado en la lengua materna y los que son bilingües no se han percatado del todo de los beneficios que conlleva el hecho de que el sujeto ya sepa leer y escribir en su lengua materna; este sujeto ya puede llevar a cabo la abstracción de su lengua y esto le puede servir para aprender las bases gramaticales de la segunda lengua en su momento.

Pregunta dos *¿Es conveniente que los estudiantes conozcan la gramática básica de su lengua materna?*: por medio de mi experiencia docente puedo decir que si es conveniente

que los estudiantes conozcan la gramática básica de su lengua ya que esta sirve de puente entre una y otra ya que se puede aprender mejor un concepto cuando se tiene un referente. Pregunta tres *¿Han aprendido gramática (de las dos lenguas) al dar clase?*: la experiencia docente me permite decir que cuando se enseña lengua extranjera o segunda lengua el facilitador es el primero que aprende o aclara sus conocimientos de gramática tanto de la lengua materna como de la lengua que enseña y los becarios estuvieron de acuerdo en este punto.

El cuestionario para los facilitadores también comprende preguntas sobre los estudiantes para tener una idea de cómo ven ellos a estos sujetos. Pregunta uno *Las personas que se acercan a ustedes ¿ya han intentado aprender inglés antes?*: de los reportes de los becarios se puede apreciar que en muchos casos estos sujetos han intentado algunas veces aprender inglés pero no han tenido éxito. Como dice Rodrigo en su informe “*los migrantes no deseaban ser alfabetizados en español, sólo deseaban aprender inglés. Estaban muy interesados en aprender inglés y querían hacerlo a través del aprendizaje de frases, estructuras usuales y conversaciones simulando situaciones reales.*”

Pregunta dos *Si la respuesta es positiva ¿qué pasó?*: En general la respuesta a la uno fue positiva y esto me remite a que en realidad la necesidad de aprendizaje de estos sujetos se convierte en un traje a la medida, ya que cada uno tiene necesidades diferentes y cada uno tiene su propio método para aprender, lo cual no facilita mucho formar grupos más o menos homogéneos.

Por medio de la pregunta tres se sabe que entre estos sujetos hay de varios niveles, algunos sin conocimiento alguno y otros con no más de un conocimiento intermedio que les permite sobrevivir en su nuevo ambiente.

La pregunta cuatro sobre su tipo de memoria nos descubre que tienen muy buena memoria visual ya que se pueden mover de lugar en lugar y no se pierden fácilmente, pero su memoria auditiva ya no es tan buena, esto se entiende por el trabajo que les cuesta pronunciar correctamente. No logran escuchar las diferencias mínimas o máximas entre los sonidos de una vocal o de una consonante, por ejemplo *b/v* en los dos idiomas y por lo tanto les cuenta mucho trabajo recordar como se dice o como se pronuncia alguna frase.

Las respuestas a la pregunta cinco *¿Cómo les gustaría que les enseñaran?* rompe con una de las formas tradicionales de la enseñanza de segunda lengua que dice que no se debe emplear la lengua materna. Estos sujetos le pidieron a la becaria Itzel que por favor de vez en cuando les diera las explicaciones en español respecto a algún punto gramatical para poder seguir adelante en su aprendizaje del inglés pero con el concepto ya claro en sus mentes.

De la pregunta seis con respecto a las cuatro habilidades se desprende la idea de que en general su interés es poder comunicarse oralmente y entender al otro y algunos mencionan que más adelante desearían aprender a leer y escribir.

La pregunta siete indica que estos sujetos debido a sus largas jornadas de trabajo le pueden dedicar muy poco tiempo a su aprendizaje de la segunda lengua.

Capítulo 3



El hogar es el último bastión de una lengua subordinada enfrentada con una lengua oficial dominante de mayor difusión... los hablantes han sido incapaces de transmitir la lengua a sus hijos, de modo que no habrá una generación de reemplazo cuando la generación de los padres desaparezca.

N.C. Dorian

Propuesta metodológica

III.1. Métodos de enseñanza de segunda lengua

Como se ha explicado a lo largo de esta investigación el hecho de que sean inmigrantes analfabetos muchos de ellos, es un factor importante, ya que estos sujetos se encuentran fuera de su entorno o medio ambiente y rodeados de una lengua que desconocen. Además se enfrentan a una política educativa de asimilación, como ya se ha dicho en las páginas anteriores, pretendiendo que se olviden de su lengua, de su cultura y de sus costumbres. Esto se debe a que, para Estados Unidos, lo que importa es que los que emigran a su territorio aprendan inglés y adquieran la cultura americana lo más pronto posible para integrarse como ciudadanos americanos, sin tomar en cuenta su origen, o su cultura, la cual pierde importancia ante las nuevas formas de vida que deberán asimilar. Por estas razones es importante tener en cuenta que tanto los jóvenes adultos, como los adultos, tienen que aprender inglés rápidamente para, primero, poder subsistir en el lugar a donde emigran, y más adelante encontrar un mejor empleo. Este paso, el aprendizaje de la segunda lengua, cuando no se alcanza, se convierte en un impedimento cuando se trata de adultos, ya que no pueden acceder a los empleos bien remunerados, pues al ser analfabetos o casi analfabetos, el aprendizaje por medio de métodos que requieren de un sujeto alfabetizado se torna en una empresa casi imposible, como ya se ha visto.

Ser analfabeto da como resultado la carencia de las herramientas o habilidades para poder llevar a cabo la actividad cotidiana de lectura y escritura en su acepción más sencilla. La carencia de dichas herramientas no implica que una persona analfabeta no cuente con un conocimiento, aunque sea pequeño, respecto a su entorno, a sus ancestros, a sus tradiciones y costumbres familiares y religiosas, a sus conocimientos de herbolaria, agropecuarios,

todo esto adquirido por tradición oral. Muchas de estas personas analfabetas pueden sobrevivir en un mundo de letras y letreros gracias a su memoria fotográfica que les permite memorizar visualmente lo que necesitan para poder reconocer letreros, nombres de calles, etc. y de esta forma sobrevivir en su nuevo entorno. Muchas otras veces, simplemente saben poner su nombre y de esta manera logran seguir adelante por la vida sin aprender a leer y escribir. El ser analfabeto no necesariamente implica que el sujeto carezca de las habilidades cognitivas para llevar a cabo el aprendizaje de las cuatro habilidades en las dos lenguas. El facilitador, por lo tanto, es una parte importante de este proceso; es a él/ella a quien hay que dirigirse para darle las herramientas necesarias para que él a su vez pueda ayudar a los sujetos analfabetos o semianalfabetos a adquirir las cuatro habilidades en su lengua materna, lo que a su vez facilitará la adquisición de las mismas cuatro habilidades en la segunda lengua.

Es importante considerar que a cada lugar donde llegan estos inmigrantes mexicanos, legales o ilegales, llevan consigo un cúmulo de problemas que de alguna manera las ONGs se abocan a resolver o ayudarles a resolver. Este problema no sólo es privativo de los latinos, ya que el mundo de los inmigrantes abarca todo el globo terráqueo y es en los países escandinavos y en Canadá donde más se han preocupado por encontrar soluciones para ayudar a los recién llegados a adquirir la lengua de su nuevo lugar de residencia o del lugar que les brinda asilo y hacen esto bien y rápido. Una de las propuestas para la enseñanza de dos lenguas, español e inglés, es poner énfasis en que ninguna de las dos lenguas debiera ser más importante que la otra, como dicen, tanto Colin Baker como Tove Skutnabb-Kangas. Es intentar que se conviertan en bilingües aditivos, que a su lengua materna agreguen la segunda lengua, no que la desechen, que la olviden y que adquieran únicamente la nueva, como se pretende actualmente en Estados Unidos con el programa oficial “English Only”.

Una posible solución al problema parte del análisis de los diferentes métodos existentes para la enseñanza de lecto-escritura en español dirigida a los adultos, y al análisis de diferentes enfoques y métodos que se emplean en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera para adultos y jóvenes adultos y de esta forma encontrar una propuesta adecuada a las necesidades de este grupo tan específico. Actualmente se encuentran en el mercado un buen número de métodos de enseñanza de inglés y los hay con enfoques específicos en todo el mundo. Existen cursos de inglés para gerentes, para secretarias, para contadores,

para químicos, es innumerable el número de cursos existentes. Los hay para aprender a hablar y entender principalmente, o para leer un texto y poder obtener la información necesaria, y otros son para profundizar en el manejo del vocabulario sobre algún tema específico. La idea es tomar lo mejor de ellos para poder desarrollar las cuatro habilidades o competencias lingüísticas (hablar, entender, leer y escribir) y de esta forma poder enseñar inglés a los inmigrantes de habla hispana que residen en California, esto es con respecto a la segunda lengua.

Por otro lado el INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) tiene su sistema para la alfabetización de adultos por medio de cartillas, pero no siempre el resultado es el esperado. En realidad creo que no hay una forma específica y única para enseñar a los adultos, es necesario conocer sus necesidades y adecuar a éstas un método que les permita acceder al conocimiento de forma rápida y relativamente fácil. CLE (Concentrated Language Encounter) me ha servido de base para empezar a enseñar lecto-escritura a estas personas adultas, como se pudo comprobar en Techuchulco y Sto. Tomás de los Plátanos, Edo. de México. (Anexo 5). y con los niños de la calle que vivían en los Hogares Providencia. Todos los métodos son perfectibles, especialmente cuando se trata de enseñar a los adultos: hay que conocerlos un poco, escuchar la razón por la cual desean aprender a leer y escribir y reconocer sus necesidades inmediatas para poder preparar el material que hará este aprendizaje más accesible para ellos.

Considero pertinente revisar un par de definiciones, tanto en español como en inglés, de la palabra ‘metodología’.

ESPAÑOL

Metodología. f. Ciencia del método. (Alonso, Martín *Diccionario del español moderno*, Aguilar, México, 1990)

Método. m. Filos. Procedimiento de las ciencias para averiguar la verdad. (Ibid.)

Método. Desde el punto de vista etimológico, la palabra método se deriva

INGLÉS

Methodology n. a set of methods and principles used to perform a particular activity. (*Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford University Press, China, 2000.)

Method n. 1 a particular way of doing sth. 2 the quality of being well planned and organized. (Ibid.)

de las voces griegas *meta*, término, y *hodos*, camino, de las que se obtiene su definición como camino, vía o proceso para llegar a un fin, término o resultado previamente establecido. (Aguirre C., Jesús, p. 91)

Método Didáctico. Desde el punto de vista etimológico, es el camino que se sigue para llegar a una meta fijada En el lenguaje pedagógico puede definirse como la manera de conducir el aprendizaje para alcanzar con seguridad y eficacia los objetivos previstos. (Ibid, p. 92)

Method. A procedure for teaching and learning a language. The term became popular in the late 19c and for many decades it was incorporated (capitalized) into the names of particular procedures. Proponents of ‘Methods’ have often presented them as sure-fire solutions. Since the 1960s, the initial capital has tended to be dropped (*the direct method*) and the more tentative *approach* often used instead (*the situational approach*), and many methods or approaches have names that do not incorporate either term: *cognitive code teaching*, *the Monitor Model*. (*The Oxford Companion to the English Language*, Edited by Tom

McArthur, Oxford University Press, New York, 1992.)

Approach. In language teaching and applied linguistics, a term for an attitude towards how languages can or should be taught. In EFL and ESL, recent developments in methodology have tended to be called *approaches* (*the situational approach*, *the communicative approach*), whereas earlier developments were often called *methods* and capitalized (*the Direct Method*, *the Natural Method*). In practical terms, it is not easy to distinguish the two, and in recent years there has been a tendency to use *approach* as a generic term containing *method*. (Ibid.)

III.2. Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua

Haciendo un poco de historia encontramos que en 1960 todavía no existía el cúmulo de metodologías y enfoques que hay hoy en día para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, y que seguirán surgiendo muchos textos para la enseñanza de inglés, como lengua extranjera o segunda lengua, con enfoques o métodos, algunos nuevos otros reciclados, pero que en su momento dieron buen resultado. Considero apropiado repasarlos: el método

directo, el método audio-lingual, el enfoque estructural y el método audio-visual, el enfoque situacional, el enfoque nocional-funcional, el enfoque comunicativo, el enfoque cognitivo y hasta la sugestopédia, son algunos de los muchos que a lo largo de la historia de la enseñanza de una lengua extranjera se han empleado. Los últimos textos escritos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera están reciclando aquello que en su momento, tres, cuatro o más décadas atrás, dio resultado y que con el tiempo pasó de moda y se relegó al olvido o simplemente se archivó y ahí se quedó por largo tiempo. Por ejemplo, en la década de los cincuenta se usaba mucho el método de las repeticiones (drills), las cadenas de repeticiones (chain drills) y las cadenas de sustituciones (substitution drills), tanto orales como escritas, para el aprendizaje de vocabulario y estructuras, pero en la década de los setentas se quitaron de los libros de texto por considerarlas monótonas y aburridas. Lo que sucedió es que muchos libros de texto y muchos profesores de lengua abusaron de esta forma de enseñar. Cuarenta años después vuelven a estar de moda, pues los teóricos de la enseñanza de lengua extranjera reconocen que son una buena herramienta para la enseñanza de una lengua, ya que ayudan a memorizar y a aprender una estructura y volverla automática, como lo es para un sujeto su lengua materna. A través de mi práctica docente he podido confirmar la utilidad de este tipo de ejercicios, pero sin perder de vista que no se debe abusar de ellos, simplemente emplearlos por un par de minutos y de vez en cuando o de lo contrario pierden su eficacia.

Por otro lado encontramos que la enseñanza que Paulo Freire llama “bancaria” ha sido empleada hasta el cansancio, al menos aquí en México, para la enseñanza de lengua extranjera. Por esto me refiero a una acumulación de estructuras gramaticales, sin mayor comprensión de las mismas por parte del alumno, de vocabulario fuera de contexto y a una lista de verbos irregulares, que obligadamente deben memorizar y que difícilmente llegarán a emplear para comunicarse en clase o que rara vez encontrarán en sus cursos de comprensión de la lectura. El profesor habla, dicta reglas gramaticales y simplemente les indica que páginas resolver y que entre ellos mismos deberán corregir. Al analizar este tipo de enseñanza podemos entender el porqué de su fracaso, es un aprendizaje descontextualizado, sin mayor análisis, sin significado real para el alumno, que difícilmente se queda en la memoria ya que el alumno no encuentra el momento real para emplearlo. Por otro lado si ésta es la metodología por medio de la cual se pretende enseñar inglés al inmigrante es claro que se va directo al fracaso.

Es importante no perder de vista que esta enseñanza se lleva a cabo por voluntarios que, o son profesores de primaria retirados o son adultos mayores deseosos de ayudar. Lo cual implica que no siempre están preparados para enseñar inglés como segunda lengua. Como ya se dijo antes, el hecho de ser nativo hablante no quiere decir que puede enseñar su lengua materna a un extranjero, ya que no basta con tener el deseo de ayudar y hablar bien la lengua, hace falta un conocimiento mínimo de cómo llevar a cabo esa enseñanza. El facilitador necesita reconocer dónde están las principales diferencias gramaticales entre las dos lenguas, las cuales crean mayor problema para el aprendizaje y la enseñanza de la segunda lengua.

En la enseñanza-aprendizaje de lengua, al principio, es recomendable y se hace necesario memorizar, casi como si se tratara del modo “bancario”, principalmente cuando se trata de aprender los verbos irregulares, adjetivos, adverbios y plurales irregulares, por ejemplo.

El alumno tiene que memorizar vocabulario, estructuras, pronunciación y ortografía y repetirlas hasta volverlas automáticas, como lo hace un nativo hablante, y estos puntos los mencionan lo investigadores de enseñanza de lengua como Rod Ellis.

“According to audiolingual principles the goal of classroom learning was the acquisition of the habits that comprised the target language. A habit consisted of the ability to perform a particular linguistic feature (a sound, a word, a grammatical pattern) automatically, i.e. without having to pay conscious attention to it.” (Rod Ellis, 1990, p. 6).

Esto es algo que no ha pasado de moda y está avalado por teorías pedagógicas como la de Freire, con respecto al docente, cuando nos dice que quien enseña tiene que investigar, ya que es indispensable, al ir avanzando en la enseñanza de lengua, emplear el vocabulario nuevo con ejemplos claros que no le dejen al estudiante duda alguna con respecto a su significado. Por lo tanto el facilitador tiene que preparar bien la clase, con ejemplos claros y precisos. López Vásquez, ya desde 1960, lo decía e invitaba a los docentes a llevarlo a cabo, a ser creativos en el acto de enseñar.

A través del texto *Didáctica de las lenguas vivas* se puede ver que en los años cincuenta la enseñanza de lengua todavía no estaba tan estructurada en México, como lo está en la actualidad y López Vásquez hace los primeros intentos para crear una didáctica para la enseñanza de lengua extranjera. Por esa misma época la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en algunos colegios particulares, se llevaba a cabo por medio de textos

extranjeros como los preparados por Lado y Fries (1964), en donde las cadenas de repetición, tanto orales como escritas, eran una constante. Pero cincuenta años después vemos que lo que López Vásquez escribió sobre didáctica, metodología y enfoques para la enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera sigue estando vigente. La diferencia está en la forma en que actualmente se enseña. El empleo de la tecnología ha facilitado mucho la enseñanza de lengua, principalmente para los niveles básicos, pero en su base fundamental se siguen los mismos pasos para enseñar las cuatro habilidades en los planes y programas de enseñanza: el alumno debe escuchar primero, luego repetir hasta que se familiariza con los sonidos nuevos y los puede repetir bien, de este punto pasa a leer lo que acaba de escuchar y repetir, y finalmente lo copia o escribe en su cuaderno.

A López Vásquez le preocupaba que el docente estuviera consciente de las habilidades de cada uno de los alumnos para aprender. En otras palabras, que el profesor tome en cuenta los diferentes tipos de memorias con los que cuenta el ser humano para poder enseñar de manera efectiva a los alumnos la segunda lengua o lengua extranjera. *“No hay que olvidar que es crecido el número de alumnos que no son de tipo auditivo y que, por lo mismo, necesitan de la visualización, de las explicaciones y de los diagramas que ilustren la forma de emitir los sonidos”* (López Vásquez 1962 p. 45). A lo largo del libro de López Vásquez podemos reconocer lo que hoy se conoce como la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (Novak, 1984, pp. 7, 12, 40). López Vásquez cuando habla de la formación de hábitos auditivos y de fonación dice que estos sólo *“se pueden formar a base de repeticiones inteligentes”*, esto es, que lo que se repite tenga un significado claro y que *“Estas (repeticiones) constituyen el fundamento psicológico del conocimiento: se aprende a pronunciar, pronunciando”* (p. 55). Esto es lo que se conoce como ‘drilling’ (repetición mecánica) y para este autor era parte básica de la enseñanza de lengua extranjera. Para López Vásquez el aprendizaje de una lengua es por medio de conexiones y *“La conexión directa sólo puede quedar definitivamente establecida después de un lapso de conexiones mixtas mientras se crea la nueva vía nerviosa por el uso constante de conexión recién establecida”* (pp.59 – 60). La lectura de cada uno de los capítulos me hace pensar en Ausubel, aunque no creo que López Vásquez lo conociera pues el libro sobre la teoría del aprendizaje se publicó un año después que el de López Vásquez. También Angel I. Pérez Gómez (1998) nos dice que *“La didáctica como ciencia, como arte y como praxis necesita apoyarse en alguna teoría psicológica del aprendizaje”* y así lo consideraba López Vásquez, el autor de este texto, ya en 1962.

Es claro que para López Vásquez su concepción del término didáctica no es tan amplio como lo es hoy en día. “... *la materia didáctica para la Introducción Oral del Curso estará constituida por: 1. Expresiones y oraciones ...*” (p. 70), La didáctica, para esta investigación y como ya se ha dicho en páginas anteriores, se refiere a la creación de soluciones metodológicas para que el sujeto lleve a cabo el aprendizaje son técnicas de la enseñanza y también tiene por objeto de estudio el proceso docente-educativo y es deber del docente apropiarse de los elementos conceptuales propios de esta relación para elevar la calidad de los procesos de enseñanza tales como organizar la clase, utilizar la tecnología, emplear los materiales existentes, pero actualmente a todo esto se le considera metodología. Como dicen algunos de los autores revisados, por ejemplo Spolsky “*Learning a language involves an opportunity for the new skills to be practised; the result is fluency.*” (Spolsky, 1989, p. 170), o Baker (1997), o Ellis (1990) “*With opportunities for free practice, however, it (knowledge) can be processed more rapidly and efficiently. The development of control is reflected in both increased accuracy in the performance of specific linguistic features and in increased fluency (e.g. fewer pauses and longer runs between pauses.)*” (Ellis, 1990, p. 167), considero que el profesor de lengua debe crear oportunidades para emplear lo aprendido, y en un momento dado debe crear su propia metodología acorde a las necesidades de su grupo. Actualmente memorizar sin necesariamente analizar la estructura gramatical puede emplearse en el nivel básico pero no en el nivel avanzado. En la década de los sesenta todavía no se manejaba la reflexión crítica como tal, pero vista hoy en día se puede inferir que el autor recomienda una docencia reflexiva y crítica, ya que constantemente sugiere como hacer, como corregir, como practicar, como mejorar. “... *los hemos visto (a los alumnos) interesarse profundamente por aumentar ese número (de verbos) y exigir al maestro que les enseñe más...*” (López Vásquez, p. 133). Muchas veces los alumnos marcan el ritmo de su aprendizaje y con los inmigrantes analfabetos es más notorio este paso. Ellos tienen una idea clara de lo que necesitan aprender, de lo que quieren aprender y muchas veces ellos marcan el ritmo al que deben ir, por sus mismas circunstancias.

Aún hoy en día, no se puede, realmente, proponer una teoría sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera que asegure que el sujeto aprenderá y ya López Vásquez citaba a W. Vincent Kaulfers (1945) respecto a este punto: “*No hay estudio científico sobre el inglés y las lenguas extranjeras... que demuestren que el análisis gramatical o los ejercicios con diagramas y nomenclaturas sean de la más leve utilidad*”

para mejorar el uso personal del lenguaje de un individuo” (Ibid p. 179). La experiencia me lleva a proponer que en todos los niveles de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es de utilidad tener un conocimiento básico de las funciones gramaticales de la lengua materna para, en su momento, llevar a cabo un paralelismo o una comparación entre ambas lenguas. La didáctica, como la ve López Vásquez, es en realidad una metodología para la enseñanza, es un diseñar formas que le ayuden al alumno a aprender esas estructuras nuevas, acceder a la adquisición del vocabulario y poco a poco de la gramática de la segunda lengua, siempre y cuando el interés del sujeto sea el de realmente integrarse a su entorno y por lo tanto considere conveniente llegar a ser casi bilingüe.

Actualmente nos nutrimos de otras fuentes tales como la psicolingüística, la teoría del aprendizaje en general, para mejor conocer al alumno, algunas teorías pedagógicas para mejorar el quehacer docente, pero una didáctica como la definen los autores mencionados en este documento, para la enseñanza de una lengua extranjera en realidad no existe. Existen muchas metodologías, muchos enfoques y esto se debe a que estos tienen una vigencia, pasan de moda y se busca otra manera de hacer lo mismo. Lo que sí es claro es que la enseñanza de lengua se ha apartado de aquella *“transmisión lineal de conocimiento y concepción del aprendizaje como un receptor pasivo que acumula enciclopédicamente las informaciones,...”* como nos dice Ángel I. Pérez Gómez en su libro *Comprender y transformar la enseñanza*. (1998, p. 63) Pero las cuatro habilidades en que se divide la enseñanza de una lengua extranjera: entender, hablar, leer y escribir es una de las características que sigue vigente desde que Fries y Lado de Ann Arbor, Universidad de Michigan, (Lado, 1964.) las introdujeron en la década de los años cincuenta, el orden en que se enseñan o el énfasis que se le ponga a una o a todas puede variar. Este libro fue escrito hace un poco más de cuarenta años, y ahora revisitado desde las concepciones de lo que es la didáctica según autores como Freire, Zemermann, y por algunos profesores de lengua, me permite pensar que no están fuera de uso. Muchos de los aspectos de la enseñanza de lengua, desde esos años, son realmente métodos y pueden ser fácilmente retomadas hoy en día y aplicados en el quehacer docente del profesor de lengua, tales como las cadenas de repetición o *“chain drillings”*, pero sin llevarlas al extremo y que se vuelvan aburridas y pierdan su utilidad.

No debemos perder de vista que la metodología o serie de pasos que se utilizan para resolver algo, está representada por el conjunto de enfoques, de técnicas y procedimientos a través

de los cuales se realiza la enseñanza, y que ésta también ofrece modelos descriptivos, explicativos e interpretativos generales y aplicables a la enseñanza de inglés para los inmigrantes, en cualquiera de las etapas en que éstos se encuentren, básico, elemental o intermedio. Actualmente hay métodos específicos para cada necesidad de aprendizaje de lengua, por ejemplo inglés para los negocios, inglés para turistas, inglés para los científicos, etc., por lo que considero que también para el inmigrante se puede preparar o adaptar el material existente a sus necesidades específicas, tales como inglés para carpinteros, para yeseros, para jardineros. El nivel de enseñanza, ya sea básica, elemental, intermedia, que involucra los métodos específicos, conlleva elementos fundamentales como: alumno, objetivo, facilitador o voluntario, técnicas de enseñanza, enfoques, medio geográfico, económico y social. Todo esto determina los principios metodológicos, los procedimientos, las técnicas y los recursos necesarios para lograr darle al inmigrante el conocimiento que necesita para mejorar su vida en su nuevo entorno. El verano del 2007, los becarios por primera vez llevaron a cabo una enseñanza específica para los inmigrantes que asisten a Monument Futures y el resultado fue positivo. Durante seis semanas estos sujetos avanzaron mucho en su aprendizaje ya que los becarios emplearon el vocabulario de sus oficios para practicar, tanto los tiempos verbales, como las estructuras nuevas y el vocabulario que ellos necesitaban aprender. Los sujetos que asistieron a estas clases reconocieron el avance que tuvieron en su adquisición de la segunda lengua. Cabe aclarar que estos sujetos, ya sabían leer y escribir en español, estaban intentando aprender inglés con un profesor nativo, pero monolingüe y no habían tenido mucho éxito en su empresa. Al tener clase con un facilitador bilingüe su aprendizaje se llevo a cabo más rápido y los sujetos se sintieron satisfechos de sus propios alcances.

Muchos alumnos se manifestaron contentos con el curso de Gramática y una de las razones más frecuentes fue el que muchos de ellos acudían a tomar clases de inglés a diferentes escuelas pero con profesores nativos, por lo que la barrera del idioma se encontraba presente en su aprendizaje al no poder aclarar por completo diferentes dudas que les surgían. Por lo que al ser la clase en inglés y español los alumnos pudieron entender mejor las explicaciones dadas. Debido a esto, muchos alumnos participaban dando ejemplos en español correspondientes al tema que se estaba viendo, para después ser traducidos al inglés; en otras ocasiones daban los ejemplos ya en inglés. (Eréndira Itzel Ruiz D. verano de 2007)

Juvencio López Vásquez (1962, p. 23) dice que *“el profesor de idiomas debe tener una preparación lingüística suficiente no sólo para impartir ciertos conocimientos, sino para derivar consecuencias pedagógicas aplicables a la solución de los problemas didácticos de las lenguas”*. En el caso de los voluntarios o facilitadores nativos monolingües, esto no siempre es posible. Continúa diciendo que todo profesor de lengua debe tener un conocimiento claro de la lingüística, lo que a su vez le *“fundamenta la importancia de la preparación auditivo-oral”*. Actualmente todos los teóricos de la enseñanza de lengua extranjera coinciden en este punto. Vista así, la enseñanza de la segunda lengua para el inmigrante supone un reto enorme para el facilitador o voluntario, como ya se ha expuesto antes. Considero que llevar a cabo una comparación entre la lengua materna y la que se pretende enseñar le puede servir de apoyo al facilitador para una mejor comprensión de los puntos de semejanza y las dificultades que enfrentará el estudiante, en este caso el inmigrante. Este punto se puede leer en los reportes de los becarios del verano de 2007, en donde los estudiantes expresaron sus ideas respecto al aprendizaje de inglés. Al tener un profesor/a bilingüe se sintieron con más confianza para resolver sus dudas gramaticales con respecto a la segunda lengua. Como dice Daniela Romo, una de las becarias, en su informe: *“Además de la confianza que les da el ser parte de la comunidad de la iglesia, algunos de ellos ya habían tomado clases de inglés antes y su experiencia fue de frustración, ya que los maestros son hablantes nativos y aunque expliquen y practiquen durante la clase ellos no entienden las reglas o vocabulario y no tienen la confianza de resolver sus dudas pues la clase se desarrolla completamente en inglés.”* (Anexo 2). Es claro que este punto no se puede llevar a cabo cuando se trata de un inmigrante analfabeto, de ahí la insistencia en que el inmigrante debe aprender lecto-escritura en su lengua materna primero.

Chomsky, cuya aportación *“al estudio de la adquisición del lenguaje fue decisiva para romper los límites estrechos de las asociaciones estímulo-respuesta impuestas por el conductismo”* (Ignasi Vila en Lomas y Osoro, 1993, p. 33), López Vásquez, Ausubel, Krashen, y otros autores mencionan la necesidad de entender como se forman en el sujeto los hábitos lingüísticos, pero no se debe dejar de lado el *“aspecto humanístico de la materia”* como dice L. Vásquez, para reconocer la función social de la lengua, lo cual debe llevar al profesor a buscar la didáctica, la metodología y el material didáctico para el mejor aprendizaje de la lengua, tomando en cuenta al sujeto y sus circunstancias. Los reportes de Itzel y de Daniela, verano 2007, (Anexo 2) dan una mejor idea de este punto

al mencionar que preparaban sus clases dependiendo tanto del punto gramatical como del vocabulario que ellos desean aprender o aumentar para realmente ayudarles a satisfacer sus necesidades al emplear la segunda lengua.

...algunos de ellos ya han tomado clases de inglés antes y su experiencia fue de frustración, ya que los maestros son hablantes nativos y aunque expliquen y practiquen durante la clase ellos no entienden las reglas o vocabulario y no tienen la confianza de resolver sus dudas pues la clase se desarrolla completamente en inglés.

Trabajando con los alumnos que acudieron con más regularidad me di cuenta de que por medio de su lengua materna crearon una especie de puente que les ayudó a aprender inglés. (Daniela Romo, verano 2007)

Los primeros días los alumnos aprendieron a presentarse de manera sencilla, además de aprender el abecedario con el propósito de que ellos deletrearán su nombre y su apellido.

Muchos alumnos se manifestaron contentos con el curso de gramática y una de las razones más frecuentes fue el que muchos de ellos acudían a tomar clases de inglés a diferentes escuelas pero con profesores nativos, por lo que la barrera del idioma se encontraba presente en su aprendizaje al no poder aclarar por completo diferentes dudas que les surgían. (Erendira Itzel Ruiz, verano 2007)

Desde 1957 cuando la Asociación de lenguas modernas de América aprobó el programa para la enseñanza de lenguas extranjeras, se siguen las mismas etapas de progresión: primero se aprende a oír o entender, en segundo lugar a hablar o repetir las estructuras, en tercer lugar a leer lo que ya se puede entender y decir y por último a escribir lo anterior. Esta forma de enseñar lengua, no ha cambiado desde entonces, en Estados Unidos. Métodos y enfoques van y vienen pero todos continúan con las mismas etapas, de ahí la urgente necesidad de que los inmigrantes primero aprendan a leer y escribir en su lengua materna para poder, en su momento leer y copiar lo que están aprendiendo en inglés. Una buena metodología es lo que le va a permitir al facilitador enseñar y al inmigrante aprender. Los becarios en sus reportes mencionan que muchos de los inmigrantes ya han intentado aprender inglés pero con maestros nativos que no hablan español. El hecho de que no sean bilingües no ayuda a que los sujetos entiendan las reglas o el vocabulario y que además tengan la confianza de resolver sus dudas, ya que los estudiantes no manejan la lengua meta. El resultado de esto es una experiencia frustrante. No se debe perder de vista el hecho de que desde sus inicios la enseñanza de inglés para los inmigrantes presenta serios problemas, pero siempre habrá un método o un enfoque que pueda ayudar a resolver este problema de enseñanza-aprendizaje, como se empieza a ver en los últimos reportes de los becarios.

III.3. Importancia de la cultura

La Dra. Edith Chehaybar habla de “inculcar el placer por aprender”, esto es motivar al alumno a ir más allá de lo que se enseña en clase. Que ellos se animen a emplear lo aprendido en clase fuera de ella y de esta forma esas estructuras empiecen a ser parte de ellos. La enseñanza de lengua a los inmigrantes se traduce en como darles las herramientas, en un principio básicas, para que por sí mismos profundicen en su aprendizaje de la lengua.

Para entender “profundizar” hay que pensar en Freire, en Carr, en Litwin, pues se puede ir más allá, una lengua no son solamente reglas gramaticales y listas de vocabulario. Una lengua implica una cultura, una historia, un estilo de vida, y para realmente aprenderla, es necesario conocer un poco más al hablante nativo, para mejor entender el porqué de muchas de sus actitudes, de sus creencias, en suma de su idiosincrasia.

Es necesario que los individuos aprecien la importancia de las dos lenguas y también, tanto su propia cultura, como la del país de residencia, como se puede ver en este documento. Si se alcanzan estos puntos, el inmigrante mantiene su autoestima y acepta y reconoce su valor como persona no nativa, pero deseosa de integrarse, de aprender y comprender su nuevo entorno. Una persona multicultural es más tolerante, puede adaptarse mejor y convivir en mejores términos con otros sin importar raza, color o credo. Esta investigación considera la necesidad de una enseñanza-aprendizaje, basada en un buen equipo de profesores, instructores o facilitadores; voluntarios convencidos de que ayudar a los inmigrantes analfabetos y a sus familias vale la pena, pero es necesario darles el apoyo de una metodología apropiada para enseñarles. Considero que por medio de esta propuesta se puede lograr, cuando menos, que aprendan a leer y escribir bien, tanto en su lengua materna, como en la segunda lengua y con esta base firme puedan aprender a leer y escribir en la segunda lengua lo mejor posible como para alcanzar un buen empleo y una mejor vida; cuando menos darles herramientas para un mejor desempeño en su nuevo entorno. La investigación pretende reforzar la necesidad de una comunicación congruente entre dos países vecinos interdependientes. La asimilación absoluta de un grupo dentro del otro no siempre trae consigo los resultados positivos esperados. Muchas veces crea resentimientos, ya que el grupo minoritario pierde sus raíces, sus costumbres y su cultura.

B. Enfoque comunicativo

III.4 Enfoque comunicativo para enseñanza de inglés

¿Qué metodología emplear para enseñar por primera vez o continuar enseñando la segunda lengua al inmigrante? Hace muchos años solamente existían el *método de gramática-traducción* y otro conocido como el *movimiento de reforma* y fue hasta principios de 1886 que apareció el método fonético como parte del *movimiento de reforma* y del cual resultó el *alfabeto fonético internacional* (IPA por su nombre en inglés) que se sigue empleando actualmente. En 1950, en Estados Unidos surgió el *método audio-lingual* basado en la lingüística estructural y la psicología conductista (behaviourist). Este método dominó la enseñanza de una segunda lengua por casi 25 años y Robert Lado junto con otros profesores de la Universidad de Michigan prepararon textos y material para la enseñanza del inglés, en donde se empleaba principalmente la constante repetición de una estructura (drilling). En la década de los 60s y de los 70s surgieron muchos libros de texto basados en el *enfoque situacional*, esto es, las unidades del texto estaban basadas en temas sobre situaciones de la vida diaria; tales como ir a la oficina de correos o ir de compras, situaciones típicas en una oficina o en casa, pero estos textos presentaban demasiados problemas y tenían que ser empleados junto con otros materiales de apoyo elaborados por los profesores de lengua, tales como presentar por adelantado el vocabulario necesario para la situación y la estructura gramatical apropiada a la situación. En los años 70s, en Europa, se desarrolló el *enfoque nocional-funcional*, enfoque que se basaba en *nociones* tales como *tiempo, lugar, cantidad, actitudes emocionales, y funciones*, tales como, *describir, preguntar, disculparse, criticar*. Enfoque muy parecido al situacional y que al igual que éste presupone un conocimiento de gramática y vocabulario en la segunda lengua. También en la década de los 70s surgió, tanto en Estados Unidos como en Europa, el *enfoque comunicativo*, este enfoque reunió trabajos de investigación de antropólogos, sociólogos y sociolingüistas. La meta principal de este enfoque era lograr que el sujeto desarrollara una buena competencia comunicativa pero basada en un conocimiento de las reglas gramaticales para poder producir el lenguaje apropiado a cada situación y poder llevar a cabo una comunicación real. Todo esto basado más en un análisis semántico y funcional que en una gramática formal. En los 80s este enfoque se preocupó más por la calidad de las interacciones entre los alumnos y los profesores que en seguir un texto al pie de la letra. Puso más atención a una metodología que a un contenido, se preocupó más por el alumno que por las reglas gramaticales, le concedió

libertad de expresión al alumno, siempre y cuando empleara el vocabulario y las estructuras enseñadas en las clases previas, para alcanzar una interacción entre ellos mismos y con los profesores.

¿Qué significa “enfoque comunicativo”? The Oxford Companion to the English Language (la traducción es mía) lo sintetiza y dice que surge entre 1970 y 1980, tanto en Europa como en Estados Unidos para la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua basada en el trabajo de antropólogos, sociólogos y sociolingüistas. La meta principal de este enfoque es el desarrollo de la *competencia comunicativa* del estudiante. Dell H. Hymes en 1966 desarrolló el concepto de la competencia comunicativa (communicative competence) en sociolingüística y se le define como el conocimiento del hablante de las reglas de gramática en su sentido más amplio, ya que en la actualidad también se refiere a la habilidad para negociar significados y también para combinar con éxito un conocimiento de las reglas de lingüística y de sociolingüística en una interacción comunicativa como nos dice Sandra J. Savignon (1987) en la revista English Teaching Forum. The Oxford Companion define “enfoque” (approach) como una actitud respecto a como enseñar lengua extranjera o segunda lengua. Los orígenes teóricos de este concepto se pueden encontrar en la ‘gramática generativa transformacional’ de Noam Chomsky y la etnografía de la comunicación. D.H. Hymes define ‘*competence*’ como una capacidad individual y también se refiere al concepto de N. Chomsky sobre un conocimiento compartido, esto es, lo que no se dice porque el individuo no tiene necesidad de decirlo y lo que no se dice porque el individuo no sabe cómo decirlo. Por lo tanto ‘*competence*’ se considera consecuentemente una cualidad, la cual incluye el conocimiento de una estructura gramatical y un conocimiento de lo apropiado entre forma o función. Este enfoque está basado en las investigaciones de antropólogos, sociólogos y sociolingüistas. (*The Oxford Companion to the English Language* p.583).

Por otro lado el análisis de las metodologías nos lleva a N. Chomsky (1965, p. 8) quien nos habla de una *generative grammar* (gramática generativa). Para él esto quiere decir que el hablante ha interiorizado dicha gramática y demuestra el conocimiento oral de su lengua, pero esto no quiere decir que tiene un conocimiento claro de las reglas de la gramática de su lengua materna y que su desempeño por escrito demuestre que sabe aplicar dichas reglas. Como dice Colin Baker con respecto a la adquisición de una segunda lengua:

La investigación y la teoría actuales están entre el punto de vista conductista y el chomskiano. Aprender una lengua no es simplemente

poner ladrillos en su sitio ni apretar el botón para poner en marcha la máquina. Un aprendizaje eficiente y efectivo de una segunda lengua no sucede construyendo solamente eslabones de estímulo-respuesta. Ni exponiendo meramente al niño o al adulto a la segunda lengua.

(Colin Baker, 1993, p. 131)

Cuando alguien está aprendiendo una segunda lengua tiene que estar consciente de estas diferencias, ya que en la vida real puede ser capaz de emplear oraciones gramaticalmente correctas, pero, por otro lado esas oraciones no son siempre las apropiadas para una situación dada en el habla cotidiana, como nos dice Claire Kramsch. (Lantolf 2000, p. 133). No se puede emplear cualquier oración, aún cuando ésta sea gramaticalmente correcta ya que depende de a quién se dirige el hablante y qué se desea decir. Por ejemplo: *Give me a hand!* and *Would you give me a hand, please?* Las dos oraciones son gramaticalmente correctas pero no se pueden emplear indistintamente. Quien está aprendiendo la segunda lengua deberá saber distinguir los usos correctos de las dos oraciones anteriores, en otras palabras, los matices de la lengua; esto es tener tanto competencia comunicativa como desempeño para elegir la oración adecuada para dirigirse a alguien sin cometer faltas de educación.

Esta *competencia* es entendida como ... la capacidad de oyentes y hablantes *reales* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas*, en comunidades de habla *concretas* en las que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas.

(Carlos Lomas, 1998, p. 95)

El enfoque comunicativo, que se propone en esta investigación, es un método ecléctico para los migrantes y conlleva aprender reglas gramaticales básicas y el vocabulario que estos sujetos requieren emplear en su vida diaria y en su nuevo entorno, esto a su vez nos habla de los procesos cognitivos necesarios en la comprensión y para la producción de mensajes orales o escritos, y por supuesto apegados a las reglas socioculturales del sitio donde actualmente residen. Los inmigrantes analfabetos muchas veces carecen de un conocimiento de gramática básica en su propia lengua, se pueden comunicar en su lengua materna, pero considero que sería de mucha ayuda para estos sujetos aprender primero a leer y escribir su lengua materna, incluyendo bases gramaticales para que la adquisición de la segunda lengua no les sea tan difícil y acaben dándose por vencidos. A lo largo de los años que ha durado esta investigación el tener una idea de la cultura de la lengua materna también ayuda al sujeto. Esta es otra de las razones por las que considero que primero

deben aprender su lengua materna y su cultura, todo unido les dará educación y las herramientas para desenvolverse mejor en su nuevo entorno. Para que un programa de alfabetización, enseñanza de una segunda lengua y educación funcione, es necesario tener muy claras las necesidades del sujeto o sujetos que se pretende enseñar, como ya se dijo antes, y sus necesidades pueden ser tan variadas como lo son los mismos sujetos. Se incluye una clase modelo de enseñanza de inglés en el Anexo 3. Alfabetizar por alfabetizar a nadie le parece atractivo y mucho menos a un padre o madre de familia que primero necesita satisfacer las necesidades básicas de su familia. Por lo tanto no se puede pretender que estos sujetos asistan de *mutuo proprio* a los centros de enseñanza de inglés como segunda lengua y mucho menos que por ellos mismos y conscientemente quieran aprender a leer y escribir primero en su lengua materna. Lo harán si se convencen de las múltiples ventajas que este aprendizaje conlleva y de que sí pueden adquirir las cuatro habilidades en las dos lenguas. Actualmente no se puede perder de vista el hecho de que en este mundo globalizado se ha vuelto una necesidad continuar estudiando, no solamente durante la niñez y la juventud sino también en la edad adulta, ya no es suficiente con tener un certificado de preparatoria o de alguna escuela técnica, actualmente es casi un imperativo seguir estudiando toda la vida, ya que los cambios tecnológicos se dan tan de prisa que cuesta mucho trabajo mantenerse al día.

Para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, Corder, citado por Ellis, (1997 p. 56) sugiere volver a emplear el ‘método natural’ o ‘situacional’; es decir enseñar la segunda lengua por medio de situaciones ‘reales’ para poder llevar a cabo interacciones comunicativas auténticas. Este punto no siempre se puede llevar a cabo, con éxito, en un salón de clase donde el inglés se enseña como lengua extranjera, ya que hay que emplear la imaginación para situarse dentro de una tienda o de un lugar específico, pero tratándose de los inmigrantes es más fácil ya que ellos tienen la necesidad de aprender a comunicarse adecuadamente en situaciones reales que viven todos los días.

Al analizar las posibles metodologías para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua considero importante adentrarse, como ya se ha visto, en las necesidades de alfabetización de un adulto inmigrante y el porqué requiere de aprender la lengua que se habla en el sitio donde reside actualmente. Actualmente los psicólogos, los neurocientíficos y los investigadores que se dedican al cognocitivismo parece que han logrado comprobar que la adquisición de

otra lengua puede ser posible aún en la edad adulta, esto en contra de algunas de las ideas presentadas por Chomsky a ese respecto. Nada está comprobado científicamente, pero la práctica docente y la experimentación de los psicólogos apuntan hacia esta posibilidad. Mucho tiene que ver la necesidad y la disposición del sujeto para aprender. No se puede realmente generalizar en este punto, se trata de seres humanos y cada uno con su propia idiosincrasia que le puede ayudar o inhibir este aprendizaje. Claire Kramsch de la University of California, Berkeley, dice, en el libro compilado por Lantolf, que:

Traditional theories of language and language acquisition are predicated on a clear dichotomy between the individual and the social. Language, and the psychological processes of language *acquisition*, are thought to reside in the head; communication, and the social processes of language *use*, are thought to reside in the social context. (Lantolf, 2000, p. 133)

A lo largo de esta investigación y en mi experiencia coincido con Kramsch con respecto a la adquisición de una lengua y al hecho de que el uso, definitivamente, se encuentra en el contexto social. Desde este punto el aprendizaje de la segunda lengua llevado a cabo por un inmigrante alfabetizado será relativamente más fácil, ya que se encuentra rodeado de dicha lengua y con las situaciones reales en donde puede emplear lo aprendido en clase.

Los investigadores de la enseñanza de inglés como segunda lengua han tratado de dilucidar la “ruta” lingüística que el aprendiz sigue a lo largo de su desarrollo, como dicen Mitchell y Myles (1998) en la introducción a su libro *Second Language Learning Theories* (p. XI).

Como ya se ha mencionado antes y Mitchell y Myles también lo reconocen, es muy importante tomar en cuenta la edad, la capacidad de aprendizaje, la personalidad del individuo, la aptitud para aprender otra lengua y la motivación. Todos estos puntos son importantes para el enfoque comunicativo. A continuación llevo a cabo un pequeño análisis de los componentes de dicha “ruta” lingüística:

Edad: hasta el momento los investigadores no se han puesto de acuerdo en si realmente existe una edad para empezar a aprender una segunda lengua y una edad en la cual ya definitivamente no se puede aprender. Basándose en las etapas de aprendizaje o etapas cognoscitivas en el niño, de Jean Piaget, muchos lingüistas han intentado adoptar y adaptar dichas etapas al enfoque comunicativo de la enseñanza para adultos, pero no siempre con éxito. Por otro lado Singleton (1995) en la Introducción del libro *The Age Factor in Second Language Acquisition* dice:

Both research and the informal observations of those who are in daily contact with second language learners suggest that an early start in second language is neither a strictly necessary nor a universally sufficient condition for the attainment of native-like proficiency. Given the enormous variation in people's experience of second languages ... under some circumstances an individual adult beginner *may* become a 'master' of his/her target second language. (p. 4)

Krashen citado por Singleton también nos dice que quienes han estado expuestos a segundas lenguas durante su infancia, en general adquieren un buen nivel de dominio de la segunda lengua en comparación con aquellos que la estudian por primera vez en la edad adulta.

Capacidad de aprendizaje: en este punto sí se ha podido comprobar que un estudiante que tiene un buen desempeño en sus estudios formales, de igual manera alcanza un buen desempeño en la adquisición de una segunda lengua (Mitchell y Myles, p. 18). En cuanto al aprendizaje de la morfosintaxis Krashen (citado por Singleton, 1995, p. 5) dice que los adultos tienen mejor desempeño en su aprendizaje, con respecto al aspecto formal de la lengua, a comparación de los niños, pero su desempeño fonológico no alcanza buenos niveles.

La personalidad del individuo: en mi experiencia como profesora de segunda lengua a lo largo de más de cuarenta años me atrevo a decir que un individuo tímido o uno inseguro no se arriesga a hablar por temor a equivocarse; mientras que el extrovertido habla aunque se equivoque constantemente. El segundo lo que busca es aprender a comunicarse oralmente y lo consigue por medio de una constante corrección en clase. El primero se conforma con leer y escribir correctamente.

Aptitud para aprender otra lengua: Mucha gente cree que poder aprender una o varias lenguas se debe a que se nació con el “don” para ello. En los años 50 hasta se desarrolló una prueba “Modern Language Aptitude Test” para poder predecir si un sujeto contaba con ese “don” o no. (Mitchell y Myles, p. 18). No creo que sea un “don” sino, por un lado la facilidad para adquirir otra lengua aunada a un buen oído y por otro un buen manejo de la lengua materna, más la disciplina de estudio, que no todos los sujetos tienen, aunada a la motivación o la necesidad de aprender otra lengua.

La motivación: Stephen Krashen y su conocida hipótesis “affective filter” (Mitchell y

Myles. p. 170), aunque muy criticada, se sigue tomando en cuenta cuando se habla de este enfoque. Esta hipótesis considera que las emociones personales con respecto a una segunda lengua están muy entrelazadas con la aptitud para el aprendizaje, en especial si en sus inicios tienen una experiencia negativa al intentar comunicarse con algún nativo hablante de dicha lengua. Por lo tanto el facilitador o voluntario que pretenda enseñar a los inmigrantes tiene que estar consciente de este punto.

En las investigaciones sobre el aprendizaje de otra lengua se ha comprobado que un infante inmerso en dos o tres lenguas diferentes, es más o menos hasta los tres años de edad que este niño empieza a balbucear en las lenguas que se emplean en su casa y fuera de ella y es hasta los cinco años cuando ya pueden diferenciar una lengua de la otra y además sabe perfectamente con quien emplear cual lengua. Estos niños, si llevan una educación formal en las cuatro habilidades, llegan a ser adultos bilingües absolutos, esto es, pueden pasar de una lengua a otra sin ninguna dificultad, y sueñan y piensan en las dos o tres lenguas y generalmente, no tienen acento al hablar. “...in situations of ‘naturalistic’ exposure, while older beginners tend to outperform their juniors – at least in some respects – in the initial stages of learning, in terms of long-term outcomes, generally speaking, the earlier exposure to the target language begins the better.” (Singleton, 1995, p. 2). Si tomamos en cuenta el “*language acquisition device*” de Noam Chomsky, podemos suponer que este punto es parte de las razones para sustentar esta teoría del aprendizaje de lengua. Otros investigadores como Singleton y Scovel sugieren que el aprendizaje de otra lengua se lleve a cabo más o menos a la edad de 9 años; cuando el niño ya tiene madurez gramatical en su lengua materna, pero no ha perdido aún la facilidad de adquirir otra lengua. Con esto me refiero a que el niño habla con fluidez su lengua materna y en la escuela ya está aprendiendo gramática básica. Por lo tanto cuando el niño ya ha desarrollado su capacidad cognoscitiva y ya entiende conscientemente el funcionamiento de su lengua, es hora de aprender otra lengua, puesto que este conocimiento le facilita aprender la gramática de la segunda lengua; por otro lado tanto la *vox populi*, como algunos científicos, dicen que la facilidad para aprender otra lengua se atrofia con la edad; por lo tanto es recomendable adquirirla desde la infancia. Lo que muchos investigadores sostienen es que a esta edad, 9 años, todavía se puede aprender a hablar casi como nativo en la segunda lengua. “According to the *Critical Period Hypothesis*, which is usually associated with the name of Lenneberg, there is a biologically - or more specifically a neurologically - based period, ending around age 12, at the onset of puberty, beyond which complete mastery of a second language is no

longer possible.” (Singleton, 1995, p. 31). Entre los 16 o 18 años algunos investigadores, como Lenneberg, Singleton, Scovel, sugieren que las dificultades para el aprendizaje de una segunda lengua empiezan realmente. Después de los veinte años de edad, aunque el sujeto ya entiende conscientemente el cómo funciona su lengua materna, su lengua, como músculo y los músculos alrededor de su boca ya aprendieron a moverse solamente de una cierta manera para hablar su lengua materna y ya no les es tan fácil entrenarlos para moverse de una forma diferente para pronunciar sonidos que ya su oído no capta muy claramente. Esto indica que esos músculos ya empezaron a endurecerse y por lo tanto, ya no es tan fácil moverlos como se necesita para una buena pronunciación en la segunda lengua, además de que el oído ya no es tan fino como a los 9 años, y se dificulta percibir con claridad aquellos sonidos que son muy diferentes, o cuya diferencia entre un sonido y otro es muy sutil, a los de la lengua materna, como son los sonidos de las vocales. El joven adulto puede aprender otras lenguas por medio de un estudio consciente y de mucho trabajo, pero tendrá acento al hablar y no le será fácil adquirir la fluidez de un nativo al escribir, hablar y entender. *“This process of interhemispheric specialization, and the concomitant loss of cerebral plasticity, is held responsible for the alleged fact that after the onset of puberty ‘languages have to be taught and learned through a conscious and laboured effort’ and that ‘foreign accents cannot be overcome easily’* (Lenneberg, citado por Singleton, 1995, p. 31). Con respecto a este punto existe un ejemplo muy conocido, el de Joseph Conrad, polaco de nacimiento, un reconocido escritor de novelas en inglés, quien a los 19 años empezó a aprender esa lengua y logró dominarla, pero nunca pudo perder su marcado acento polaco al hablarla. En su honor el psicolingüista Thomas Scovel llamó a la capacidad desigual léxica, morfológica y sintáctica y a la pronunciación “el fenómeno Joseph Conrad” (Singleton 1995, p. 30). El sujeto que intenta aprender una segunda lengua no tendrá problemas para leer y comprender una lectura, ya que un buen diccionario siempre lo sacará de dudas, pero como Conrad se enfrentará al problema de una pronunciación deficiente y un marcado acento extranjero.

Actualmente nada de lo antes mencionado está comprobado, todos estos puntos siguen siendo parte importante de la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Zsolt Lengyel (Singleton, 1995, p. 124) dice que si la hipótesis del período crítico es aceptada, entonces se tiene que aceptar el hecho de que si alguien, por cualquier razón, aprende su lengua materna después del período crítico será un sujeto con un manejo muy pobre de su propia lengua, pero que este punto no necesariamente se refleja, en general,

en el aprendizaje de una segunda lengua. La pronunciación y la adquisición de un buen acento de la segunda lengua es la que definitivamente se ve afectada, el sujeto no podrá evitar tener un marcado acento extranjero en el manejo de la otra lengua.

Por otro lado Singleton, (1995) dice que el joven adulto y el adulto, aunque son buenos aprendices de segunda lengua a nivel básico y superan a los infantes, difícilmente logrará llegar a ser bilingüe absoluto, debido a las razones que ya se han expuesto a lo largo de esta investigación. “...*adult second language learners may at times fail to reach native proficiency...*”, (Singleton, 1995 p.151) Muchos estudiosos de la enseñanza de una segunda lengua aplican las etapas psicogénéticas de Jean Piaget para la enseñanza y el aprendizaje de otra lengua con los adultos, por lo que no siempre los resultados son exitosos, ya que muchos adultos se niegan a ser tratados como niños, por un lado, y por otro, como ya se dijo antes, su capacidad para adquirir por primera vez una segunda lengua está disminuyendo. Lo que Piaget llama lenguaje egocéntrico del niño (T. Scovel, 1998, p. 12) puede servir de base para empezar a enseñar vocabulario elemental al sujeto, pues emplea su vista unida al oído y a la repetición del nombre del objeto, forma en que un infante aprende a hablar, escuchando a su madre, mirando el objeto y repitiendo la palabra que lo nombra, “*the mystic harmony, linking sense to sound and sight*”, (Scovel, 1998, p.13). Este punto lo puede llevar a cabo, tanto el estudiante de una lengua extranjera como el inmigrante inmerso en la segunda lengua, pues se trata de palabras que contienen un significado claro para el hablante, como son sus herramientas de trabajo. De este punto se puede pasar a frases comunes para saludar, por ejemplo o frases que necesita para comunicarse en su trabajo. Por otro lado no se debe perder de vista el hecho de que el infante adquiere inconscientemente la gramática básica de su lengua por medio de sus padres o en algunos casos de sus cuidadores. Esto no necesariamente quiere decir que lo que aprenden está correcto o es de uso normal entre los hablantes de dicha lengua. Las investigaciones de Chomsky sobre la gramática generativa transformacional (*Transformational Generative (TG) grammar*) también nos ayudan a formarnos una idea un poco más clara de la manera en que un niño aprende su lengua materna, ya que está inmerso en ella y algunas veces los adultos que lo rodean le corrigen los errores hasta que el infante es capaz de crear sus propias oraciones correctas basadas en el patrón gramatical inicial. El problema con el adulto se agudiza cuando se intenta enseñarle oraciones completas con un significado específico, ya que no siempre es capaz de retener el patrón inicial y al mismo tiempo emplear otro sustantivo para crear otra oración de significado parecido al original.

De ahí la necesidad de las repeticiones (drillings) en clase. El problema se agudiza más cuando se requiere de una comprensión clara del porqué esas palabras deben seguir un orden específico y qué, si se cambia ese orden, puede cambiar el significado. Los pequeños pueden emplear una palabra y darse a entender, por ejemplo pueden decir: ‘¿leche?’ o ‘¡leche!’ o simplemente ‘leche’ y la madre o cuidadora entienden que quiere el niño; el adulto necesita convertir una palabra en una oración completa para darse a entender. El adulto que empieza a aprender una segunda lengua no puede decir únicamente una palabra y pretender que con la entonación su interlocutor entienda a qué se refiere. El adulto requiere de la oración completa para transmitir el mensaje y sentirse seguro de que le están entendiendo. Esta es una de las razones por las que este sistema (*Transformational Generative Grammar*) de enseñanza de segunda lengua por sí sólo no ha dado los resultados esperados con los adultos. Singleton estima que para que un joven adulto o un adulto supere el nivel intermedio completamente y se convierta en casi bilingüe se requieren más de 18 años de estudios formales de la segunda lengua. El hecho de estar inmerso en dicha lengua puede reducir un tanto este período, pero depende mucho del sujeto, del medio ambiente que le rodea, de sus necesidades inmediatas y de su motivación para estudiar. El autor nos dice que aún los niños que están expuestos a una segunda lengua por medio de estudios formales no siempre logran el objetivo de ser bilingües absolutos.

A lo largo de treinta o cuarenta años han surgido ideas y enfoques de cómo enseñar una segunda lengua, principalmente desde el punto de vista de que el aprendiz es un ser social que requiere de la comunicación, pero en general la mayoría de estas ideas y enfoques se quedan al margen, ya que actualmente en la Secundaria, la Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres y otras instituciones oficiales se ofrece la enseñanza de cuatro habilidades a nivel básico y se le da mayor peso, en muchos casos, a comprensión de lectura en otra lengua, que si bien es una actividad social que conlleva un tipo de comunicación en una lengua extranjera, no cubre las otras tres habilidades: entender, hablar y escribir. Por otra parte el enfoque comunicativo que se ofrece en algunos institutos privados de enseñanza de lengua extranjera, se centra en el uso de frases apropiadas para situaciones establecidas y por este medio, se pretende, proveer al sujeto con la habilidad oral que requiere para comunicarse con efectividad en su trabajo o en su nuevo entorno. Si éste se emplea como metodología para la enseñanza de otra lengua, es importante no perder de vista la necesidad de ir adentrándose en las funciones gramaticales de la segunda

lengua, no únicamente en el desempeño oral. Los inmigrantes no están muy conscientes de este punto y como han comprobado que muchos de sus compañeros se desenvuelven con cierta facilidad sin saber ni leer, ni escribir, ni en su lengua materna, ni en la segunda lengua, le restan importancia a este punto y lo único que desean es poder hablar lo necesario para su desempeño laboral. A lo largo de esta investigación estas son algunas de las razones que se han podido dilucidar del porqué el inmigrante se resiste a aprender las cuatro habilidades en las dos lenguas. También queda claro que el inmigrante que desea aprender a hablar inglés no logra su objetivo, a pesar de estar rodeado de la lengua, debido a que desconoce las funciones gramaticales básicas de su lengua materna y por lo tanto no logra llevar a cabo la abstracción de la gramática de la segunda lengua. Por otro lado, como dicen los reportes de los becarios, generalmente los facilitadores de la segunda lengua no son bilingües. Es necesario que el facilitador pueda enseñarle al inmigrante conocimientos básicos de la gramática de la lengua materna del inmigrante, objetivo que algunos becarios intentan llevar a cabo.

Es cierto que el enfoque comunicativo tiene como prioridad el desempeño verbal del sujeto en la lengua que está aprendiendo, pero no deja de lado la necesidad de adquirir un conocimiento formal de dicha lengua. Es necesario, que en un momento dado, aprenda tanto las reglas gramaticales necesarias para la producción oral correcta de un lenguaje apropiado para situaciones dadas, como las estrategias adecuadas para una comunicación clara y efectiva. Queda claro, otra vez, que si el sujeto no sabe leer y escribir no puede lograr la adquisición real de una segunda lengua. Este enfoque que propongo es un enfoque comunicativo ecléctico, ya que toma ideas de Krashen, de Rivers, de Widdowson y de otros autores ya mencionados y se basa otro poco en las categorías funcionales de la lengua, más que en una adquisición formal de la gramática, pero aún así se requiere de un mínimo conocimiento de las reglas básicas gramaticales, como se ha mencionado antes. Si se les empieza a enseñar español y al mismo tiempo la gramática básica de esta lengua se puede, poco a poco, transmitir la misma idea a la segunda lengua. Esta es una de las razones por las que considero que se puede empezar por enseñarles la segunda lengua por medio del enfoque comunicativo mientras están aprendiendo a leer y escribir en su lengua materna. Estas personas se sienten desalentadas si no se les enseña de manera pronta a adquirir las frases mínimas para sobrevivir en su área laboral. Como ejemplo puedo citar la vivencia de uno de los becarios, Rodrigo, a quien una mujer inmigrante, que trabajaba en una cafetería, le pidió que le enseñara a decir “Aquí tiene” “Here you are” al entregar su plato.

El becario practicó con ella la frase hasta que la pudo decir con fluidez y al día siguiente regresó feliz para decirle que lo había podido hacer y que quería aprender más frases útiles para su desempeño en el restaurante o cafetería. Desgraciadamente los becarios solamente están allá durante seis semanas y no pueden atender todas las necesidades de los inmigrantes, pero algo logran. Al menos van sembrando la semilla del interés por aprender y les ayudan a darse cuenta de que sí pueden aprender.

Adecuar una metodología que les permita, tanto a los inmigrantes como a los que les enseñan, acceder a la enseñanza-aprendizaje con mayor éxito, es la idea principal de esta investigación. Se propone el método CLE para enseñar lecto-escritura en la lengua materna y en la segunda lengua: inglés y para esta segunda lengua, al principio se contempla un enfoque comunicativo ecléctico, como ya se dijo antes, puesto que su interés principal es comunicarse en inglés con los habitantes de la zona en donde residen.

La adquisición del lenguaje es la hazaña intelectual más notable que los seres humanos logran en el curso de sus vidas. Aprender a hablar una lengua con fluidez es mucho más difícil que aprender a solucionar problemas de matemática avanzada o hacer cirugía de corazón. Estas tareas están al alcance de las computadoras actuales, pero nadie ha logrado con éxito hasta ahora programar una computadora para que lleve a cabo una conversación ordinaria. Clifton Pye. (Rojas Nieto, 2001, p. 51)

La investigación va dirigida a la enseñanza-aprendizaje de las cuatro habilidades, tanto de español como de inglés a adultos y jóvenes adultos, junto con las operaciones aritméticas básicas que generalmente conlleva la lecto-escritura en la lengua materna y todo esto casi al mismo tiempo, por medio de método CLE. No basta con estar inmerso en esa segunda lengua, ésta no se adquiere por ósmosis. En el caso de los adultos es conveniente que el facilitador esté consciente de que el aprendizaje de la segunda lengua no funciona exactamente como el de la primera.

Chomsky considera que los niños nacen con un conocimiento de los contornos básicos de todo el lenguaje humano; llama a este conocimiento natural del lenguaje ‘gramática univesal’, y propone que es la gramática universal la única manera de explicar cómo es que los niños tienen la capacidad de lograr un conocimiento tan complejo como el de una lengua humana. (Rojas Nieto, 2001, p. 52)

Como se ha venido diciendo a lo largo de este documento, considero que sería recomendable contar con un conocimiento básico de nociones formales de gramática de la lengua materna

para que este conocimiento les ayude, en cierta forma les facilite la adquisición de la segunda lengua en especial cuando se trata de adultos y jóvenes adultos.

Si nos referimos a la teoría cognoscitiva queda claro que dentro de sus mentes no hay un lugar en donde anclar este nuevo conocimiento gramatical de la segunda lengua, ya que desconocen las reglas gramaticales básicas de la lengua que hablan desde que nacieron hasta que ingresaron a la escuela primaria, pues desde ese momento toda comunicación se da en inglés durante una buena parte del día, excepto, en algunos casos, con sus padres y familiares. Se privilegia la segunda lengua y se ignora totalmente el aprendizaje de su lengua materna. Al continuar con la educación media superior empiezan los problemas. Estos niños no pueden comprender con claridad los textos específicos de cada materia y se les dificulta mucho escribir un buen ensayo para cumplir con los requisitos de cada clase a lo largo de su educación media superior. Esta es una de las razones del porqué de la insistencia, respecto a que los jóvenes adultos y los adultos, necesitan aprender lecto-escritura en su lengua materna primero, necesitan lograr la abstracción de su lengua materna para que esto les ayude y de cierta manera les facilite el aprendizaje de la segunda lengua. Ken Wexler en 1992 (Rojas Nieto, 2001, p. 55) presentó una hipótesis respecto al porqué a los niños, y se puede hacer extensivo a los adultos analfabetos, que están aprendiendo inglés como segunda lengua, se les dificulta la flexión de la tercera persona singular en presente simple. Wexler dice que se debe a que las formas verbales pertenecen a la gramática de la lengua adulta. Por aquí se puede empezar a vislumbrar una posible causa del porqué en general estos niños/niñas fracasan en su intento de adquirir una educación media superior. Ya que a lo largo de su escolaridad van adquiriendo el conocimiento sobre el funcionamiento de su lengua materna. Al no contar con un conocimiento formal de la gramática de su lengua materna, los conceptos de la gramática de la segunda lengua no les quedan claros y no los pueden manejar, ni correctamente ni con facilidad, esto da como resultado que reprobren constantemente sus materias al no manejar adecuadamente la segunda lengua, como lo hace un nativo parlante. Si un nativo parlante sufre de analfabetismo funcional en su lengua materna, cualquiera que ésta sea, arrastrará este mismo problema a la segunda lengua ya que no tiene la disciplina de usar un diccionario constantemente, al menos mientras supera su problema de analfabetismo funcional. Estos sujetos se frustran, dejan la escuela y muchas veces, como está sucediendo en algunos poblados pequeños del norte de California, se convierten en un problema social, pues no pueden obtener un trabajo

bien remunerado, ni mucho menos acceder a una educación superior. Por lo tanto es importante implementar una didáctica para que los sujetos que van a ser alfabetizados puedan adquirir las cuatro habilidades en las dos lenguas, pero no necesariamente pensando en que van a continuar con una educación superior, pero si quizá con una educación técnica o un entrenamiento técnico que les permita acceder a otro tipo de empleo.

El inmigrante al llegar a un nuevo entorno lo que desea es obtener un buen salario para adquirir un mejor poder adquisitivo y vivir mejor. Este sujeto está consciente de que si desconoce la lengua del lugar está en desventaja, pero cree que puede, con ayuda, adquirirla con cierta celeridad. No está consciente de que si no sabe leer y escribir en su lengua materna este aprendizaje se le va a dificultar y por lo tanto opta por aprender las frases básicas que le permitirán moverse en el círculo de su trabajo cotidiano y un tanto en su entorno. Siente la necesidad de poder entender, aunque sea un poco, lo que le dicen para poder desempeñar bien su labor en el campo o en su lugar de trabajo. Requiere de memorizar un cierto número de palabras que le facilitarán su quehacer diario. Más al no estar alfabetizado, no está muy consciente de que no va a poder aprender a leer y escribir en la segunda lengua, pero estas habilidades tampoco son su prioridad. Lo que se debe tener muy en cuenta es que aún para el enfoque comunicativo es necesario que el sujeto tenga un conocimiento, aunque sea básico, de la gramática de su lengua materna, esto es, reconocer un sustantivo y su función, el verbo, adjetivos y adverbios y sus funciones. Los becarios tendrán que abocarse a enseñarles las bases gramaticales del español, esto con el fin de que pueda producir, por sí mismos, frases sencillas y claras en la segunda lengua.

III. 5

Desarrollo de una clase de inglés empleando el enfoque comunicativo.

Un buen número de textos para la enseñanza del inglés recomiendan que el profesor emplee la lengua meta desde el primer día. No con el afán de preocupar o estresar a los alumnos sino con la idea de que ellos se acostumbren a oír la lengua y de que hagan un esfuerzo por comunicarse con el profesor haciendo uso de las frases que van aprendiendo día con día. Considerando las áreas temáticas y las funciones de la lengua mencionadas en el capítulo II el desarrollo de una de las primeras clases de inglés podría ser el siguiente.

El profesor/ra saluda y se presenta.

A: “Good morning. My name’s Juan/Ana.”

Lo repite dos o tres veces y señala a uno de los estudiantes para que repita pero diciendo su propio nombre.

B: “Good morning. My name’s Felipe/Teresa.”

A: “Good morning. My name’s Juan/Ana.”

Señala a otro estudiante para que repita lo mismo diciendo su propio nombre.

B: “Good morning. My name’s Rosita.”

A: “Good morning. My name’s Juan/Ana.”

B: “Good morning. My name’s”

Continúa haciendo esto varias veces con diferentes estudiantes y después invita a todos a que lo hagan en parejas.

A: “Good. Now let’s work in pairs. You and you. You and you.” Etc. El facilitador o profesor/ra los acomoda en parejas para que lleven a cabo la práctica oral de lo que están aprendiendo. Esto se lleva cabo para que el sujeto se vaya familiarizando con los nuevos sonidos y que por medio de la repetición los empiece a adquirir y a manejar por si mismo. Trabajar en parejas les va dando seguridad en el manejo de las frases.

B: “Good morning. My name’s Pedro.”

C: “Good morning. My name’s Jacinto.”

El profesor/ra se mueve entre los estudiantes corrigiendo si fuera necesario. Esta actividad se lleva a cabo durante algunos minutos.

Si la clase no es matutina, se emplea el saludo correspondiente a la hora del día.

El profesor/ra regresa al frente del salón y se dirige a los alumnos.

A: “Good morning. My name’s Juan/Ana. I’m from Michoacán.

Y se repite el proceso anterior durante el tiempo que sea necesario para que todos lo repitan y lo practiquen.

El profesor/ra regresa al frente del salón.

A: “Good morning. My name’s Juan/Ana. What’s your name?”

Repite la pregunta un par de veces para asegurarse de que todos la están escuchando claramente y les pide que la repitan todos juntos a coro.

Repite la pregunta y señala a un estudiante para que conteste, y sigue con los demás para que se continúe la práctica.

B: Good morning. My name’s Felipe. What’s your name?”

Felipe se dirige a su compañero/a de al lado.

C: “Good morning. My name’s Rosita. What’s your name?”

De esta manera cada alumno se presentará con su compañero y le hará la pregunta que se está practicando. Se puede hacer en parejas o llevar a cabo la práctica uno por uno preguntándole al compañero que se encuentre a su izquierda o su derecha según sea el caso.

El profesor/ra regresa al frente del grupo y se dirige a un estudiante.

A: “Good morning. My name’s Juan/Ana. What’s your name?”

B: “Good morning. My name’s Felipe.

A: “I’m from Michoacán. Where are you from?”

B: “I’m from ...”

El profesor repite un par de veces “I’m from Michoacán. Where are you from?” para que todos lo escuchen claramente. A continuación les pide que repitan después de él para constatar que lo pueden repetir claramente y bien.

A: “Good. Now let’s work in pairs. You and you.” Etc. Se repite el proceso anterior para que todos los asistentes a la clase practiquen el diálogo, con la idea de que lo hagan suyo y lo puedan emplear solos sin necesidad de que el facilitador les ayude. El profesor/ra se pasea entre los alumnos para corregir los errores que pudieran surgir. El profesor/ra regresa al frente del grupo y continúa aumentando el diálogo.

A: "I'm married. (señala su anillo de casado) Are you married?" (se dirige a alguno que lleve anillo de casado). Le pide que repita "Yes, I am."

B: "Yes, I am."

A: "Are you married?" Se dirige a un alumno que no esté casado y le pide que repita "No, I'm not."

C: "No, I'm not."

Repite la pregunta y les pide que la repitan todos juntos "Are you married?"
Se dirige a algunos de los estudiantes para practicar el diálogo.

A: "Good. Now let's work in pairs. You and you." Etc.

Se continúa de la misma manera que con los diálogos anteriores.

Regresa al frente del grupo.

A: "Good morning. My name's Juan/Ana. What's your name?"

B: "Good morning. My name's Felipe."

A: "I'm from Michoacán. Felipe, where are you from?"

B: "I'm from ..."

A: "Felipe, are you married?"

B: "Yes, I am./No, I'm not."

A: "Good. Now let's work in pairs or small groups."

Se practica todo el diálogo y si el grupo quiere, pasan al frente del salón en parejas para practicarlo o lo hacen desde su lugar. No se puede obligar a nadie a hacerlo en voz alta delante de todos los demás. Hay que darle tiempo al sujeto de que se sienta seguro de lo que está diciendo y hay que esperar a que quiera hacerlo voluntariamente. Antes de empezar una nueva clase es conveniente repetir este pequeño diálogo para asegurarse que todos lo han aprendido y saben lo que dicen.

No hay que olvidar que se trata de un grupo analfabeto y que primero van a aprender a leer y escribir en español y que más adelante, en un par de meses, ya podrían empezar a escribir en inglés. La meta es que puedan entender las preguntas simples que se les dirigen y que las puedan contestar con frases sencillas. Ellos mismos irán indicándole al profesor qué es lo que necesitan aprender para su trabajo o para comunicarse con las personas del lugar donde residen.



Esta primera etapa oral puede consistir de los números, los días de la semana, los meses del año, los colores, en otras palabras las áreas temáticas recomendadas por el Consejo de Europa. Del grupo depende el orden en que esto se les enseñará y qué más quieran aprender. No se puede predecir el contenido, ya que cada grupo presentará necesidades diferentes y aprenderá a diferentes ritmos. Aún cuando ya escriban, el enfoque para los adultos seguirá siendo que hablen y entiendan más que escriban. La lectura se puede enseñar como habilidad o simplemente como comprensión de la misma. La escritura es una habilidad difícil y que no todos podrán alcanzar en su totalidad. La meta será que puedan escribir una nota de agradecimiento o quizá un párrafo con sus datos personales.

III. 6. Alfabetización en español por medio de CLE

En los párrafos anteriores se analizó la didáctica para enseñar una lengua extranjera y ahora en este punto se hace un recuento de las diferentes formas de alfabetizar que se han empleado en México; por ejemplo: la *“cartilla para enseñar” a leer de Fray Pedro de Gante*, el *“libro de lectura” de Francisco P. Robles*, *“el tesoro del adulto” del profesor Juan Pérez Gómez*, el *“libro de lectura” para primer grado para las escuelas nocturnas para trabajadores*, la *“cartilla S.E.P. (1944)*, *“Yo puedo hacerlo” S.E.P. 1966*, *“cómo enseñar a leer” método Lauback*, *“leer por imágenes” del ingeniero Manuel González Flores* y *“moderno método para aprender a leer y escribir”*. (Barbosa Heldt, 1971) Como se puede ver mucho se ha escrito sobre la enseñanza de lecto-escritura en español, existen múltiples métodos de alfabetización. Todos estos métodos tienen algo que aportar y en su momento fueron reconocidos y empleados con éxito. Para esta investigación debe quedar muy claro quién es el sujeto a quién va dirigido: al inmigrante agrícola adulto y analfabeto de habla hispana y al voluntario o facilitador, bilingüe o monolingüe, de dicho aprendizaje. Alfabetizar al adulto primero en su lengua materna no es una empresa sencilla, como se puede leer en los reportes de los alumnos que pasan el verano en California intentando ayudar a estas personas. *“Desde el principio nos encontramos con que los migrantes no deseaban ser alfabetizados en español, sólo deseaban aprender inglés... Querían aprender español como una manera de ‘superarse’... para cuando tuviesen tiempo.* (Rodrigo González Olivares, verano de 2005). Como ya se mencionó antes, primero hay que convencerlo de que para acceder al aprendizaje de la segunda lengua tiene que saber leer y escribir su lengua materna y adquirir las bases gramaticales de la misma, otro de los puntos

importantes para acceder al aprendizaje de la segunda lengua. El INEA tiene sus cursos de alfabetización, pero estos no siempre dan resultado. En mi experiencia, con respecto a la alfabetización aquí en México, he empleado ese método ecléctico, ya antes mencionado, CLE de Richard Walker (1992) y los resultados han sido muy buenos. Este método es rápido y efectivo, no requiere de un libro de lectura y solamente se necesita un cuaderno, un lápiz y muchas ganas de aprender por parte de los sujetos y mucho entusiasmo por parte del facilitador, como lo dice el autor:

In CLE teaching, there is an exceptionally strong focus on the operational context, because, in difficult educational circumstances, the first priority is to develop learning/teaching environments that enable all the students to become actively involved. Only when that has been done, can the teacher focus on managing those environments in ways that enable the students to engage in discourse, and thereby to learn to use language. (R, Walter, 1992, p. 117)

Este método tiene mucho del método de Vogel, introducido por Rébsamen en México (Barbosa H., 1971, p. 35) donde también se empieza por enseñar palabras muy familiares para el sujeto y generalmente de no más de dos sílabas, aunadas a su representación gráfica, lo que le permite al sujeto recordar la palabra con mayor facilidad y de ahí se pasa a la descomposición en elementos fonéticos para más adelante poder crear nuevas palabras y así mismo reconocerlas en otros escritos. También tiene mucho de las experiencias de Paulo Freire. Pero no se puede perder de vista el hecho de que ningún método puede producir los mismos resultados en todas las situaciones, principalmente porque se trata de seres humanos con diferentes circunstancias y un bagage cultural indeterminado. Como dice Barbosa H. (1971, p. 231) *“La eficacia que se obtiene, con unos y otros, depende de quienes los aplican y de los objetivos por alcanzar en los diversos aspectos de la lectura.”*

Para poder llevar a cabo una adecuación pertinente para la alfabetización en español de los inmigrantes agrícolas, considero necesario tomar en cuenta la definición de Díaz Barriga (2005, pag. 8) quien dice que la didáctica es *“una disciplina por antonomasia del y para el docente”*. Con esta idea en mente se ve la necesidad de, primero que otra cosa, dirigirse al facilitador o al voluntario que se va a abocar a enseñar al inmigrante. La enseñanza para estos sujetos no puede volverse un aprendizaje lento, con acumulación de datos, enciclopédico como muchas escuelas lo hacen; al facilitador le tiene que quedar muy claro que lo que los inmigrantes desean es aprender la segunda lengua para resolver sus problemas cotidianos, lo cual les permitirá sobrevivir en su nuevo entorno. A estos sujetos les urge este aprendizaje,

no quieren perder tiempo, no lo pueden perder aprendiendo cosas poco útiles para sus necesidades cotidianas en el trabajo y en su nueva residencia y no están convencidos de que necesitan aprender español primero para poder acceder al aprendizaje de una segunda lengua. Por lo tanto no se puede pretender que estos sujetos aprendan lecto-escritura como lo hacen los niños de primer grado de primaria, tanto en español como en inglés. Se requiere, como Freinet, citado por Díaz Barriga, reconocía

que cada docente identifique los problemas de su práctica educativa, busque una comprensión de los mismos y sobre todo, genere estrategias didácticas propias ... para el trabajo docente se requieren técnicas originalmente formuladas y conceptualmente sustentadas. (2005, p. 17)

Tomando en cuenta la cita anterior sería muy conveniente y deseable que el facilitador que va a trabajar con los inmigrantes analfabetos tuviera muy claro el “mecanismo de adquisición de la lengua” o LAD (Language Acquisition Device) y la *Gramática Universal*, desarrollada por Chomsky en 1965 y más contemporánea la teoría de los *Principios y parámetros*, también de Chomsky, pero de 1981, donde éste plantea

la existencia de una facultad del lenguaje que consiste en un conjunto de principios de base genética y de parámetros que se ‘activan’ en un entorno lingüístico (Chomsky 1981). Estos principios son de carácter universal y rigen el aprendizaje de cualquier lengua de la misma manera. Todos los niños están equipados con ellos y a través de ellos identifican clases de palabras, categorías gramaticales, establecen análisis de estructura de frase y, así, desarrollan su gramática cuando estos principios se parametrizan; es decir, cuando se fija una de las opciones que los principios prevén, al enfrentar el niño la manera como funciona su lengua respecto a cada principio (Meisel 1995) (Rojas Nieto, 2001, p. 19)

Aunque ambos autores se refieren al niño, considero que esta es una de las razones por las que el adulto y el joven adulto necesitan aprender primero las cuatro habilidades en su lengua materna, para de alguna manera recuperar la “facultad del lenguaje” y de esta forma se le facilitaría el aprendizaje de la segunda lengua. Aún si únicamente desean aprender a hablar y entender la otra lengua, considero necesario que estos sujetos partan de la abstracción de un conocimiento básico de la gramática de su lengua materna, conocimiento que se adquiere al aprender a hablar la lengua materna, sin que realmente este punto sea consciente o que el aprendizaje de su lengua se lleve a cabo de manera formal, para que se le facilite un poco aprender a estructurar correctamente las frases que necesitan para un mejor desempeño en su nuevo entorno.

Hugo Zemelman (2005, entrevista) habla de potenciar al sujeto, lo cual implica no *“zafarlo totalmente de sus circunstancias, sino crear las condiciones para que pueda reconocerlas, no solamente como límites o como determinaciones que lo mutilan, sino también haciendo un analogismo con una idea de Antonio Machado, no ya como muros, sino como puertas abiertas al campo”*. Estas palabras resumen claramente lo que para mí debe ser el facilitador que trabaja con los inmigrantes, esa persona que ayudará a “potenciar al sujeto”. El problema radica en cómo, si se trata de un voluntario, comprometerlo de tal forma que se le pueda convencer de las ideas anteriores. Una posibilidad son los seminarios o cursos que se pudieran llevar a cabo en el sitio y otra son los alumnos del Colegio de Letras Modernas que cada verano son invitados por Rotary International del norte de California a ayudar a estos inmigrantes. Al aceptar ir durante el verano, estos alumnos reciben una copia del manual del CLE y generalmente son alumnos que tienen la especialidad de didáctica y ya cumplieron con su servicio social enseñando inglés básico, 10 horas semanales, durante el semestre, a los alumnos de toda la Facultad de Filosofía y Letras. Considero que con esa experiencia estos alumnos están un poco más preparados para lo que van a enfrentar y pueden ayudar en mucho al voluntario de allá para alfabetizar al inmigrante latino, como se puede ver en los informes de los dos últimos años.

Cómo ya se mencionó en páginas anteriores el método CLE (Anexo 6) no requiere de un libro de lectura específico, ya que éste lo irán elaborando poco a poco y por medio de las propias vivencias o historias de los sujetos. El facilitador necesita hojas de rotafolio, si se puede cuadriculadas, y si no es posible, cualquier hoja grande se cuadricula, un pizarrón, gis y borrador o cualquier pared y cartulinas o hasta papel de estraza que pueden fungir como pizarrón. Como se puede ver esta metodología no requiere de un gasto oneroso por parte del educador o del educando. Se puede emplear material reciclado, si se tienen a la mano los libros gratuitos de lectura se pueden emplear, adaptándolos a este método. En mi experiencia hemos visto que el sujeto disfruta de ir haciendo su propio libro de lectura con sus propias vivencias, historias locales, sucesos cotidianos o recuerdos y de esta manera poco a poco pasan a la palabra impresa en los libros a los que puede tener acceso.

A continuación presente mi propuesta del desarrollo de una clase para alfabetizar empleando el método CLE:

El adulto cuando se decide a aprender a leer y escribir quiere que sea casi por arte de magia. Aunque está consciente de que se requiere de trabajo y constancia, aún así desea

salir de la primera clase ya sabiendo algo. El adulto quiere demostrarles a los demás que valió la pena el esfuerzo de ir por primera vez a una clase. El método CLE facilita este primer paso por medio de un “Cómo hacer...” En este caso será un “Cómo hacer una identificación”.

El primer paso es darles la bienvenida y procurar que se sientan a gusto, bajar la tensión. Preguntar qué esperan ellos del intento de comenzar a leer y escribir. Comentar lo importante que es conocer a las personas y llamarlas por su nombre de pila. De ahí surge la necesidad de que el facilitador o maestro pueda llamar a todos por su nombre y de que entre los que no se conocen también lo puedan hacer. Por lo tanto el primer paso es que cada uno tenga su identificación. El maestro se colocará la suya de manera que todos la puedan ver, dirá su nombre y señalará con el dedo el nombre en la identificación.

El siguiente paso es mostrarle al grupo una identificación en blanco, separarla de la mica o bolsita y remover el alfiler de seguridad. El maestro mostrará los materiales que se requieren para hacer una identificación:

- ❖ (mostrando un pedazo de cartón o tarjeta en blanco) “¿Qué es esto? ¿Cómo lo llaman?”

(tomará nota de la palabra empleada) “Cartoncito” “Tarjeta” “Papelito” Etc.

Les pedirá que se pongan de acuerdo en cómo quieren que se le diga a ese material.

Una vez que todo el grupo decidió el nombre, el maestro lo escribe en el pizarrón o rotafolio.

- ❖ (Mostrando una mica o bolsita de plástico transparente) “¿Qué es esto? ¿Cómo lo llaman?”

Otra vez les pedirá que se pongan de acuerdo y al llegar a un consenso lo escribirá en el pizarrón debajo de la primera palabra.

- ❖ (Mostrando el alfiler de seguridad) “¿Qué es esto? ¿Cómo lo llaman?” y se repite el proceso.

Se muestra una cajita de crayolas, un lápiz y luego unas tijeras y lo que se vaya a utilizar para hacer una identificación y se repite el proceso anterior con cada uno de los objetos mostrados.

Se puede emplear material previamente preparado para acelerar el proceso o se puede pedir que cada uno haga su propia tarjetita, recortando de una más grande. Se puede llevar tarjetas

esquela ya marcadas con rayas para ser recortadas por el grupo y de esta manera empezar a trabajar en grupo. De la misma manera se lleva papel de contacto transparente y se recorta en grupo o para acelerar el proceso bolsitas de celofán o plástico.

El maestro escribe su nombre en otra hoja de rotafolio o en la otra mitad del pizarrón y empieza a preguntarle a cada uno su nombre y lo va escribiendo en el pizarrón. Ahora puede hacer un ejercicio de memoria: Dice su nombre y señala al alumno que tiene enfrente en el extremo derecho y le pide que repita su nombre y diga el suyo. Señala a la siguiente persona y se señala así mismo para que esta persona diga su nombre, el de la persona que ya lo dijo y el suyo, y así sucesivamente hasta que todos han dicho su nombre y el de los demás. El maestro deberá terminar diciendo el nombre de todos en el orden en que empezaron. Ahora les pedirá que se fijen en el pizarrón y digan todos juntos los nombres de sus compañeros. No deberá costarles mucho trabajo pues el maestro señala el nombre y a la persona, lo hará varias veces hasta que todos, o casi todos, los pueden decir en grupo y uno por uno. Si se trata de un grupo muy activo, ahora puede intentar que digan los nombres según los señala pero sin seguir en orden la lista.

Una vez que ya pueden decir los nombres, se reparte el material y se les explica lo que van a hacer.

- ❖ “Ahora vamos a hacer una identificación. Cada uno va a hacer su identificación y la va a traer a cada vez que venga a clase.” Se reparte el material: las tarjetitas, las bolsitas, las crayolas y el lápiz y los alumnos llevan a cabo la actividad.
- ❖ “Primero lo van a copiar con lápiz y después pueden usar las crayolas.

El maestro camina entre las bancas revisando el trabajo de cada uno y mostrando su propia identificación. Cuando ya todos tiene el material listo les pide que cada uno COPIE su nombre de la lista del pizarrón.

- ❖ “Fíjense bien en su nombre, con mucho cuidado copien cada una de las letras, recuerden que la primera letra de su nombre es siempre con mayúscula, tal como está en el pizarrón.”

- ❖ “Yo no sé escribir”.
- ❖ “Ni yo”.

- ❖ “Yo no les dije que escribieran, yo les pedí que copiaran su nombre. Todos saben copiar, ¿verdad? Bueno, pues eso es lo que estamos haciendo, copiar del pizarrón. Pongan atención a cada letra, traten de hacerlas derechas.”

El maestro recorre las bancas revisando y ayudando al que no puede.

Durante las primeras clases se sugiere emplear hojas de rotafolio de cuadrícula grande o cuadricular el pizarrón para facilitar la tarea de copiar del pizarrón.

Una vez terminada esta actividad, si hay tiempo se procede a hacer la primera hoja de su libro de lectura o “gran libro”. Si ya no hay tiempo se hará la clase siguiente.

- ❖ “Muy bien. Entonces ¿qué fue lo que hicimos?”
- ❖ “Una identificación”
- ❖ “Sí, una identificación. ¿Cómo la hicimos? ¿Qué pasos seguimos? ¿Qué material empleamos? Vamos a ver.”

El maestro retoma la lista del pizarrón donde escribió los materiales y la leen todos juntos señalando palabra por palabra. No debe ser difícil puesto que ellos decidieron el nombre de cada cosa. Junto a cada palabra el maestro o algún alumno hace el dibujo que represente esa palabra. De esta manera el alumno podrá recordar que dice ahí.

Sobre la lista escribe MATERIALES, y debajo de la lista escribe MANERA DE HACERSE. Ahora les pregunta que pasos siguieron para hacer la identificación. Se ponen de acuerdo y empleando oraciones o frases cortas y sencillas las va escribiendo en el pizarrón. El maestro repite en voz alta cada palabra que va escribiendo y después de cada oración les pide a todos que releen lo ya escrito. Al mismo tiempo les va a enseñar números pues irá numerando los pasos de la actividad. Una vez terminado el proceso les vuelve a pedir que lo copien todo en su cuaderno, en la primera hoja.

Este trabajo lleva tiempo, es muy laborioso el primer día o la primera semana. La mayoría de las veces no se puede llevar a cabo toda la actividad en una sola clase. Puede tomar una semana o media semana, depende del grupo. Lo importante es que cuando salgan de la primera clase lleven algo hecho por ellos. Al adulto lo que más le interesa es poder escribir su nombre y si el primer día de clase estos adultos lo hacen, regresarán a clase convencidos de que sí pueden aprender.

La primera actividad está basada en la memoria. Es muy importante que los alumnos empleen su propio vocabulario, pues las palabras desconocidas para ellos no representan nada y no las pueden memorizar. Si queremos convertir fracasos anteriores en éxitos, debemos seguir los pasos del CLE de la manera más cercana posible. No es un método nuevo, ni diferente, es simplemente la recopilación de los que sí han tenido éxito para crear un método que los lleve a aprender lecto-escritura lo más rápido posible. En las clases subsecuentes se hace un repaso del vocabulario aprendido y se preparan ejercicios donde el sujeto emplee esas palabras fuera del contexto para que se de cuenta que esas palabras se pueden usar de otras formas y en otras circunstancias.

III.7. Más allá de la lecto-escritura en español

Para un mundo globalizado como el nuestro, actualmente hablar dos o más lenguas se ha vuelto casi un imperativo para encontrar un mejor trabajo, un ascenso, ser transferido a otro país, acceder a becas de estudio y muchas otras ventajas. A pesar de los esfuerzos de Estados Unidos por mantenerse monolingüe, el español es la segunda lengua más utilizada y se ha vuelto indispensable para los negocios y el comercio, pero además las agencias gubernamentales y el sistema legal se están enfrentando a la urgente necesidad de contar con personas bilingües, pero también biculturales, para una mejor comprensión y una mayor tolerancia hacia los hispanohablantes, después de todo son parte del continente americano donde en la mayor parte se habla español, esto aunado a la inmigración constante de latinos a Estados Unidos, por lo tanto este país se ve en la necesidad de ser bilingüe, como Canadá. Punto que el gobierno no acepta y sigue intentando mantener la hegemonía de la lengua inglesa y de la cultura americana.

¿Cómo mantener viva la lengua materna de los latinoamericanos? No es suficiente con que puedan leer y escribir español a nivel básico, es deseable que continúen aprendiendo y mejorando su lengua materna. Bialystock (2001) menciona que se ha demostrado que tanto el bilingüismo como la alfabetización en dos lenguas mejoran en mucho las capacidades cognitivas de aquellos que deciden aprender dos idiomas. Para poder desarrollar bien las destrezas lingüísticas en la segunda lengua es necesario contar con un buen dominio de la lengua materna, no basta con saber leer y escribir a nivel básico. En aquellos estados americanos que cuentan con un alto porcentaje de hispanohablantes, como son Illinois, California, Texas, Nuevo México, Arizona se preocupaban, hasta donde era posible, por

por proveer la continuación del aprendizaje de la lengua materna a nivel superior, actualmente hay una nueva ley que no lo permite. En estos lugares está claro que no es lo mismo enseñar español como segunda lengua a los angloparlantes nativos que enseñar español como lengua materna a los inmigrantes, especialmente cuando carecen de educación básica. La didáctica en este caso es muy importante, ya que no se trata solamente de aprender español para hablarlo socialmente o en un ámbito familiar, sino más bien desarrollar un español académico aunado a las destrezas de lectura y escritura a nivel de educación superior que incluye un lenguaje académico. En este caso un voluntario o facilitador ya no podrá llevar a cabo esta tarea, se necesita un profesor con formación especializada en la enseñanza de español para que pueda transmitir no solamente los aspectos lingüísticos sino también los culturales que deberían ir, las más de las veces, de la mano con la enseñanza de la lengua.

Es importante revisar otras definiciones de didáctica para fundamentar mejor esta idea. Para Larroyo (1970), *“La didáctica constituye, de esta suerte aquella parte de la teoría pedagógica que investiga los métodos más eficaces en la práctica dirigida de la enseñanza y del aprendizaje. La palabra método (del griego métodos, camino o ruta por seguir) es el adecuado procedimiento para la obtención de un objeto.”* Luiz A. de Mattos (1963) define didáctica como *“la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.”* Al inmigrante, adulto y joven adulto, sujeto a las presiones laborales dentro de un entorno desconocido, aunado al desconocimiento de la lengua del lugar, más la urgente necesidad de ganar dinero para sobrevivir y además enviar dinero a su lugar de origen, no le interesa ir más allá de poder darse a entender y medio entender lo que le dicen. Son las mujeres y algunos jóvenes adultos los que sí desean superar las barreras. Como ya lo he mencionado, es importante ir más allá de la simple lecto-escritura en la lengua materna, es necesario que estas personas adquieran un conocimiento de gramática básica para poder acceder al aprendizaje formal de la segunda lengua. Cualquier enfoque de enseñanza de lengua que se emplee requerirá de un conocimiento mínimo de gramática. Por conocimiento mínimo me refiero a reconocer un sustantivo, un verbo y estar consciente de los tiempos verbales, un adjetivo, un adverbio y de que existe género y número en español. Al enseñarles a leer se puede hablar de la función de las palabras en las oraciones. No es necesario un análisis gramatical a este nivel, simplemente hacerles ver las funciones principales de algunas palabras con la idea

de que un poco más adelante las puedan reconocer al empezar a aprender lecto-escritura en inglés. La experiencia como profesora de lengua extranjera, principalmente en la UNAM, me permite decir que si la persona que pretende aprender otra lengua desconoce la gramática de su lengua materna no podrá adquirir bien, correcta y formalmente las cuatro habilidades de la segunda lengua. Podrá, sí, memorizar y repetir frases útiles, como saludos, pero no podrá explicar su sentir, ni sus deseos en la segunda lengua, ya que esto requiere de una sintaxis, de un orden apropiado de las palabras para poder transmitir una idea de manera clara y con un lenguaje formal.

¿Cómo ir más allá de lecto-escritura? Muchos lo han hecho y son bilingües, pero los inmigrantes analfabetos no están convencidos de la utilidad de este aprendizaje. Se va a necesitar mucha paciencia por parte de los voluntarios y los resultados no se podrán alcanzar en poco tiempo. Considero que si aprenden a leer y escribir primero sobre lo que sí conocen, lo que sí saben, podrán tener un poco de seguridad en sí mismos. Por ejemplo, en Techuchulco, Edo. de México, las mujeres lo lograron haciendo su propio libro de lectura sobre recetas de herbolaria, tema conocido por ellas y empleado constantemente, pero por tradición oral. Les pareció muy buena idea tener esas recetas por escrito para que no se les olvidara ningún ingrediente ni cómo hacerlo. Estas mujeres sabían de qué estaban hablando y lo podían explicar, aprender a escribir no les costó mucho trabajo, ya que no se empleó vocabulario desconocido y compartieron con el resto de su comunidad su conocimiento sobre las hierbas de la zona. (Anexo 5). Una vez que se ha perdido el miedo se puede introducir otro tipo de lectura y al mismo tiempo ir poco a poco hablando del sustantivo, del adjetivo y así adentrarse en un conocimiento de gramática básica formal, que a futuro les permitirá adquirir la segunda lengua. Como dice Freire en la primera carta (27ava ed.1980 p. 31):

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante.
Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales.

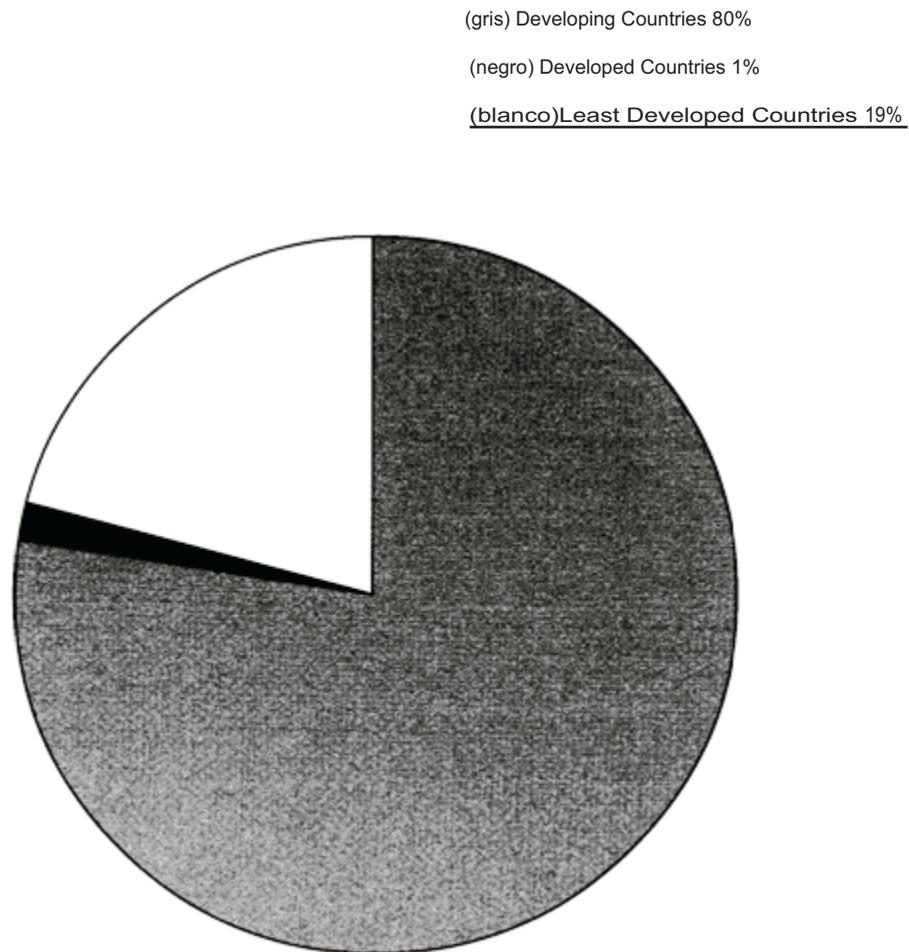
Concentrated Language Encounter, como ya se dijo antes, es una buena opción para el proceso del aprendizaje de lecto-escritura, ya que como dice Freire, por este medio, se

“busca crear la comprensión de lo leído” y esto no se vuelve un problema, si lo que están leyendo y escribiendo es sobre un tema que conocen bien. Un programa de educación para adultos debe mantener su enfoque sobre las necesidades de los sujetos que desean aprender. Estas necesidades son muchas y muy variadas, y van desde la generación de ingresos para adquirir sustento y habitación, educación para la salud, mejores técnicas para la agricultura o aprender un oficio que generará mejores beneficios económicos. Aprender a leer sólo por aprender a leer no es una prioridad para un padre o madre de familia que tiene mayores urgencias, como asegurar una entrada diaria para proveer a su familia de las necesidades básicas para la supervivencia.

Actualmente la mayoría de las organizaciones no gubernamentales están de acuerdo en que no puede haber alfabetización exitosa si ésta no está ligada a las necesidades económicas reales de los sujetos. Ya no se trata de una educación escolarizada únicamente, en algunos países se ha convertido en una especie de sociedad entre los padres, las comunidades, las escuelas, los negocios, las ONGs, y los gobiernos. La primera etapa es la más importante pero no se deben descuidar las subsecuentes, ir más allá de leer y escribir. La globalización implica una educación de por vida, ya no basta con asistir a la escuela y obtener un certificado de educación media superior o de técnico en algo; es necesario continuar actualizándose para poder continuar en el mundo laboral con un buen desempeño. Esta es una de las razones por las cuales se debe ir más allá de una alfabetización básica. La UNESCO en 1990 en Tailandia subrayó la necesidad de superar la educación de los adultos:

In order to move into the mainstream of society, marginalized people do not need special forms of education: they need solid training in literacy and numeracy skills, basic scientific concepts and, above all, they need the capacity to continue acquiring new knowledge and learning.
(UNESCO 1997b p. 17).

La UNESCO en el boletín No. 27 de 1997a dice: “*The main motivations and needs for literacy expressed by learners were to read and write, control household money, help children with education and communicate in English*” (p.19). Como se puede observar en la gráfica de la siguiente página, el analfabetismo sigue siendo un problema muy grande en todo el mundo, ya que aún los países desarrollados cuentan con un 1% de analfabetismo, y debido a la globalización esta cifra va a la alza.



Gráfica 10.

Geographical Distribution of Adult Illiterates

SOURCE: UNESCO, (1997). *Adult Education in a Polarizing World*. UNESCO: Paris

ONGs como Rotary International continúan aportando su granito para reducir este problema mundial que divide al mundo en los que tienen y los que no tienen. Este punto convierte a nuestro planeta en un mundo inestable. No se puede alcanzar la paz mundial si no se mejora la vida de todos los individuos y esto depende principalmente de la educación y esta empieza con la alfabetización. Es obvio que los analfabetos no tienen acceso a la informática y a la tecnología y como se puede ver entre los inmigrantes a California, esto los deja al margen de un mundo altamente tecnificado y seguirán quedando en la oscuridad y relegados. Es obvia la importancia de programas efectivos para la alfabetización de los

adultos y ésta a su vez debe tener una relevancia muy importante en su vida real. De lo contrario estos adultos no reconocen la necesidad de aprender a leer y escribir en su lengua materna y siguen pensando que con aprender a entender y darse a entender lo necesario para sobrevivir en su nuevo entorno es suficiente, sin aprender las cuatro habilidades en las dos lenguas. Esta es una de las razones por las que considero que por medio del CLE o en su defecto el método que mejor sirva para estos adultos, deberá basarse en un vocabulario para su mejor funcionamiento en el área agrícola, o de las labores que se encuentren desempeñando, como carpintero, yesero, jardinero, en su nuevo entorno, como lo han ido comprobando poco a poco los becarios y se puede leer en sus reportes. Para tener éxito en esta empresa de alfabetizar inmigrantes no se pueden perder de vista las necesidades de los sujetos. Alfabetizarlos, sólo para que aprendan a leer y escribir sin tener una razón válida, para ellos no funciona. Se comprobó este punto con las mujeres de Techuchulco y de Sto. Tomás de los Plátanos. El hecho de que aprendieran a escribir su nombre completo y de que empezaran a leer les dio personalidad jurídica y muchas de ellas, que sufrían de violencia intrafamiliar, pudieron levantar un acta y de esta manera protegerse de futuras agresiones.

La meta del facilitador es lograr que el sujeto adquiera la competencia comunicativa y no solamente la competencia lingüística. Por otro lado no se pueden ignorar los avances en las investigaciones de la neurociencia. La psicóloga canadiense Janet Werker citada en la revista "The Brain" (spring, 2007) dijo, hace más de 20 años, que los bebés a diferencia de los adultos pueden, fácilmente, percibir todas las unidades básicas del sonido o fonemas, y lo comprobó al ver que los bebés volteaban al escuchar un sonido nuevo, ya fuera en alemán o en kikuyu (lengua oral hablada en partes de Kenya). La psicóloga continuó diciendo que esta habilidad se perdía entre los 6 y los 12 meses de edad, ya que los circuitos que no se usaban o se usaban muy poco tendían a desaparecer. Por lo tanto y tomando en cuenta lo anterior, cuando un sujeto se espera hasta la edad adulta para aprender una segunda lengua el proceso se vuelve muy lento: por ejemplo un anglo parlante adulto que desea aprender hindú por primera vez necesita más de un año de entrenamiento para poder reconocer y aprender algunos fonemas que cualquier recién nacido puede distinguir, según pudo demostrar Janet Werker en sus investigaciones. Actualmente Patricia Kuhl (The Brain, spring 2007) de la Universidad de Washington, investigadora de neurociencia cognitiva, demostró que lo dicho por J. Werker no es tal, ya que en sus estudios, empleando

chino mandarín, pudo demostrar que únicamente los bebés que tenían frente a sí a la persona que hablaba esa lengua y por más de 12 sesiones, podían responder a ella, mientras que los que escuchaban cintas o videos no lo pudieron hacer. En su investigación la Dra. Kuhl encontró que las partes en el cerebro del bebé que entienden y producen el habla empiezan a unirse después de pasar la etapa del balbuceo, más o menos al año de edad. Estas investigaciones, aunque se contradicen, ayudan a aclarar las dificultades que enfrenta el adulto que desea aprender por primera vez una segunda lengua, pues se pueden encontrar en una u otra de las situaciones mencionadas. Por otro lado, quien ya habla dos lenguas, el aprendizaje de la tercera no se dificulta tanto pues, siguiendo la teoría de Chomsky, el LAD (language acquisition devise) sigue vigente.

III.8 Cuatro habilidades en inglés

Actualmente queda claro que los niños son los mejores aprendices de otra lengua ya que su mente es más flexible y adaptable. Jay McClelland (The Brain, 2007), del departamento de psicología de la Universidad de Standford, sugiere que los adultos pueden readquirir esta flexibilidad. El Dr. McClelland dice que el aprendizaje de otra lengua es difícil debido a los sonidos nuevos, pero que éstos a su vez pueden tener un efecto paradójico, esto es, que pueden reforzar los circuitos que sirven para procesar la lengua materna. En su investigación McClelland invitó a un grupo de japoneses adultos recién llegados a Estados Unidos que estaban aprendiendo inglés por primera vez, y empleó una computadora para exagerar aquellos sonidos que a los japoneses les resultaban confusos al escuchar inglés.

“He accentuated certain frequencies to interrupt the assimilation of these words into sounds familiar to the Japanese speakers.

Virtually overnight, the adult learners turned into prodigies. After just an hour of training, they were able to make tricky phonetic distinctions that would normally require five years of living in an English-speaking environment.” (The Brain, 2007, p. 14).

¿Qué sucedió? En su investigación McClelland sugiere que con la edad lo que hemos aprendido se torna más firme, como si la constante repetición de cierto conocimiento formara surcos dentro de nuestras redes neuronales, razón por la cual ciertas cosas se vuelven muy sencillas con la práctica. Por lo tanto el psicólogo cree que si se estudia la forma de enseñar otra lengua a los adultos, basándose en el punto donde ellos tienen dificultades, este aprendizaje no debiera ser tan difícil para estos sujetos. Un facilitador bilingüe está

consciente de las dificultades que el adulto enfrenta, en especial con respecto a aquellos sonidos no familiares para él y puede desarrollar ejercicios que le permitirán ayudar al sujeto a distinguir la diferencia entre su lengua materna y la segunda lengua. Pero como se puede ver es necesario que el facilitador, a más de estar comprometido con su labor social, tenga una idea clara de las diferencias fonéticas entre las dos lenguas y cuales son los sonidos que pueden crear mayores problemas en el sujeto que desea aprender a hablar inglés.

No hace mucho se decía que con la edad se perdía la habilidad aprender y de memorizar algo nuevo, actualmente K. Warner Schaie, (The Brain, 2007) profesor de Psicología y Desarrollo Humano de la Universidad del Estado de Pensilvania dice que la decadencia del proceso cognitivo en el ser humano se ha retrasado una década. Actualmente adultos mayores, de más de 70 años, siguen vigentes en sus puestos, trabajando y produciendo, él mismo, de 78 años de edad, es una prueba viviente de que si se lleva una vida sana, con una buena educación superior, y bien cuidada, la mente se puede conservar activa y funcionando bien muchos años más allá de los 70 años de edad. Las últimas investigaciones en neurociencia de esta década, sobre la decadencia del proceso cognitivo con la edad sugieren que la mente adulta sigue creciendo y cambiando aún a una edad avanzada. En la Universidad Nacional Autónoma de México tenemos muchos ejemplos de profesores activos con más de 70 años de edad. Las razones son muy sencillas, mientras se siga ejercitando, tanto la mente como el cuerpo, ambos se mantienen en buenas condiciones.

Queda claro que el inmigrante ya se encuentra inmerso en la segunda lengua, tiene necesidades urgentes de comunicación, tanto laborales como sociales, por lo tanto con una guía adecuada, por medio de una buena enseñanza de la lengua podrá aprender a comunicarse correcta y adecuadamente con los que lo rodean. Si este sujeto adquiere estos conocimientos básicos de comunicación será más fácil convencerlo de que aprenda las cuatro habilidades de la segunda lengua. Por supuesto partiendo de la idea de que ya maneja las cuatro habilidades, a un nivel apropiado, en su lengua materna. Dolores Abascal en su texto *La lengua oral en la enseñanza secundaria* (Carlos Lomas, 1998 p. 160) nos dice que “*Igual que el primer aprendizaje de la lengua, la comprensión y producción de nuevos discursos son destrezas estrechamente vinculadas a nuestras experiencias y necesidades como individuos sociales.*”

El enfoque comunicativo, adaptado a los inmigrantes, es uno de los más viables, como se ha mencionado en esta investigación, ya que se puede empezar por entender y hablar, y pasar poco a poco a leer y escribir. No es posible emplear únicamente un enfoque o una metodología, considero que por tratarse de un grupo tan específico de personas es mejor intentar una metodología ecléctica. Es obvio que no se pretende formar expertos en gramática, filólogos o lingüistas; también queda claro que la mayoría de estas personas no pretenden continuar con una educación superior donde se requiere de un dominio absoluto de la lengua. Se busca ayudar a los inmigrantes a convertirse en hablantes y oyentes competentes en la segunda lengua y lectores y escritores competentes en las dos lenguas. En otras palabras, que el inmigrante pueda desenvolverse con soltura en el medio donde reside y donde labora. De aquí la importancia de entender qué usos de la segunda lengua hay que enseñar. Es importante reconocer *“que en toda sociedad existe una política lingüística, sea ésta explícita o implícita. Política que sanciona cuál es la variedad considerada <legítima> frente a todas las demás, en mayor o menor grado.” Amparo Tusón Valls (Lomas, 1998, p. 58)* Queda claro que el emplear un lenguaje ilegítimo o “vulgar” marca de inmediato al sujeto y puede hasta resultar marginado por su desconocimiento del vocabulario apropiado a cada situación.

Los inmigrantes necesitan avanzar un poco más allá de simplemente aprender a leer y escribir, lo básico, tanto en su lengua materna como en la segunda lengua, ya que para llevar a cabo tareas tales como ir al banco, al correo, al hospital, solicitar ayuda a la policía o a los bomberos necesitan comprender bien la segunda lengua oralmente y ser capaces de expresar sus ideas clara y correctamente. En muchos casos las mujeres tienen que defenderse de la violencia intrafamiliar y para hacer esto necesitan entender tanto el lenguaje hablado como el escrito y poder comunicarse oralmente y por escrito también. Por otro lado para poder llevar a cabo sus tareas cotidianas es necesario que sepan leer y escribir la segunda lengua; al igual que para poder llenar las solicitudes de empleo o papeles oficiales que les sean requeridos en cada caso. El tener un buen manejo de la segunda lengua les evitará malos entendidos en sus centros de trabajo y problemas innecesarios. Por medio del CLE se les puede enseñar no solamente lecto-escritura sino también los números y aritmética básica al mismo tiempo, e ir más allá de este punto, introducirlos al mundo de las letras, en ambas lenguas, como se ha podido comprobar en los países donde se emplea este método. Esta metodología no reduce al sujeto al papel de receptor de información, enciclopedismo como diría Freire, no se reduce únicamente a que el sujeto memorice las

palabras de los libros de lectura para que luego las reproduzca en el momento oportuno, ya que no existe un libro de lectura como tal, sino que los sujetos van creando su propio libro de lectura. En él vuelcan sus conocimientos de la vida cotidiana o sus necesidades para sobrevivir en su nuevo entorno y por lo tanto adquieren el vocabulario que les es indispensable en su cotidianidad. Esto se logró llevar a cabo en Monument Futures durante el verano de 2007. No se debe perder de vista que el aprender un lenguaje formal en la lengua materna no es tarea fácil y por lo tanto tampoco lo será en la segunda lengua. Este es un proceso lento y difícil por lo que se requiere de facilitadores y voluntarios que hagan posible el aprendizaje de las cuatro habilidades, en las dos lenguas, por medio de metodologías apropiadas que faciliten el acceso a esta área del conocimiento.

A lo largo de la investigación se ha mencionado CLE como la metodología posible que se puede emplear para alfabetizar en español primero y continuar con el mismo formato la enseñanza de la segunda lengua. Richard Walker (1992) desarrolló esta metodología ecléctica, CLE (Concentrated Language Encounter), para alfabetizar niños y he encontrado que se pueden adaptar para los adultos. (Anexo 6). CLE está dando buenos resultados en las islas del Pacífico, la India, Turquía, algunas zonas de África para la alfabetización en dos lenguas al mismo tiempo y aquí en poblados pequeños del Estado de México, en Techukulco y Sto. Tomás de los Plátanos, con buenos resultados, al enseñar a las mujeres de esos lugares, que como ya se dijo antes alcanzaron la meta de empezar a leer y escribir en seis meses, con una hora a la semana de clase. En la Ciudad de México se puso en práctica con los niños de la calle por medio de Hogares Providencia y el resultado fue muy satisfactorio ya que en poco menos de tres meses los niños podían ser ubicados en el grado escolar que les correspondía por edad y al mismo tiempo se les puso al corriente con los conocimientos que su grado escolar requería.

No se puede perder de vista que el inmigrante es un sujeto frágil como se dicho a lo largo de esta investigación, por lo tanto, el facilitador deberá intentar hacer empatía con sus “alumnos”, ir abierto a enfrentarse a situaciones difíciles, principalmente de vida, a condiciones extremas, al choque cultural que representa su migración, a un cúmulo de circunstancias inimaginables pero reales para cada uno de esos sujetos. El facilitador tiene que estar consciente de que la razón por la cual los sujetos desean aprender la segunda lengua se debe a que tienen una necesidad urgente de adquirir los conocimientos

básicos de lecto-escritura que no adquirieron en su lugar de origen, o que no los adquirieron en su totalidad. Pero es necesario crearles la conciencia de que primero necesitan conocer su lengua materna y manejarla lo mejor posible para poder acceder al aprendizaje de la segunda lengua. Por supuesto que algunos de ellos pueden aprender la segunda lengua igual que aprendieron su lengua materna, oralmente; esto es hablar y entender lo que se les dice. Con esto me refiero a que aprenderán frases útiles, como saludos, y el vocabulario pertinente a su desempeño laboral. Pero seguirán sin un claro conocimiento de las cuatro habilidades tanto de su lengua materna como de la segunda lengua. Este punto lo he podido comprobar con los alumnos de primer ingreso a la carrera de Letras Modernas y que vienen de haber trabajado un tiempo en Estados Unidos, pueden hablar con cierta fluidez, es decir se pueden dar a entender, pueden entender lo que escuchan, pero definitivamente se les dificulta mucho aprender a leer y escribir, ya que muchos son analfabetos funcionales. Durante su estancia adquirieron ortografía errónea, un vocabulario muy pequeño y esto ya se fosilizó en ellos, por lo tanto intentar mejorarlo o superar su ortografía dependerá de un esfuerzo muy grande por parte de ellos. Lo mismo sucede con los alumnos que cuando cursaron la Secundaria o la Preparatoria no se les corrigió adecuadamente, por lo tanto ya tienen errores fosilizados en el manejo de la segunda lengua.

Conclusiones



Debido a la globalización el inglés se ha convertido en la lengua que se emplea a todo lo largo y ancho del planeta, ya que hasta en los más apartados rincones alguien entiende y habla esa lengua. Aún los anglofóbicos expresan, en dicha lengua, su rechazo al empleo generalizado del inglés como la nueva lengua franca del mundo. Pero las múltiples lenguas que se escuchan por todo el mundo, ese jardín florido del que habla Colin Baker, deberían tener el derecho de ser empleadas y conservadas en otros lugares, simplemente porque son las lenguas oficiales en su lugar de origen, y por lo tanto poder coexistir junto con la lengua oficial que se habla en el sitio a donde estos sujetos emigran. Si llegara a ser verdad lo de la coexistencia, se evitarían muchos problemas de racismo por la lengua que habla un sujeto en un sitio que no es su tierra natal. Habría más armonía en el planeta, ya que la armonía depende del entendimiento que existe entre las personas. Esto se sabe bien y es claro, ya que muchas veces se hace broma de los errores de interpretación que hasta pueden llegar a ocasionar problemas políticos, o crear problemas internacionales por la traducción equivocada de una frase, o de un juego de palabras, o que el sujeto cometa una falta social por desconocimiento del protocolo de la otra cultura, como ya ha sucedido alguna vez, en algún lugar del mundo. Esto último implica la importancia de la cultura, tanto la propia como la del lugar a donde se migra. La adquisición de dos culturas o más, le dan al sujeto mayores posibilidades de adaptación al nuevo entorno, mayor capacidad de aceptación del otro y de sus costumbres diferentes a las propias, en otras palabras más tolerante con su entorno y con los sujetos que lo rodean.

Por otro lado tenemos que la migración, por las causas y razones que sean, ha existido a lo largo de la historia de la humanidad; las fronteras son en realidad virtuales, pues no necesariamente detienen el flujo humano de un lugar a otro., a pesar de los muros que algunas naciones han levantado. Uno de los problemas de la actualidad es el trato que reciben estos migrantes en algunos lugares del mundo. Hay países que los reciben bien y los apoyan, permitiéndoles conservar, en parte, su cultura y ayudándoles a adquirir la nueva lengua y las nuevas costumbres poco a poco, cuidando que no sea en detrimento de las propias. Hay otros lugares que se sienten amenazados por la constante ola de personas que llegan a su territorio. Estados Unidos es uno de esos lugares que se siente intimidado por el creciente número de hispanos que día a día llegan a establecerse allá.

Desgraciadamente no todos los norteamericanos buscan la integración entre las diferentes culturas que se asientan en su país, tomando de cada una lo necesario para un mejor

entendimiento entre naciones. Queda claro que las razones para emigrar son múltiples y que un buen número de mexicanos migran al norte en busca de un “sueño”, que equivale a una vida mejor. No toman en cuenta las limitaciones que conllevan el no saber leer y escribir en su lengua materna y el desconocer la lengua que se habla en el sitio a donde migran. Estos sujetos creen que con trabajar largas jornadas, en lo que sea, será suficiente para salir adelante sin mucho problema. Algunos lo han logrado y ya son varias generaciones las que se han quedado allá. Las generaciones actuales de raíces hispanas no tienen problema con la lengua, nacieron y crecieron allá, aprendieron la segunda lengua desde pequeños. Sus padres quizá no la hablen con la fluidez de un nativo, pero se dan a entender, tienen un trabajo y alcanzaron el sueño de sus propios padres. Es esa primera generación de inmigrantes la que no siempre logró el aprendizaje de la segunda lengua y muchas veces se debió a que esos sujetos eran y siguen siendo analfabetos. Como ya se dijo a lo largo de esta investigación, que es básicamente exploratoria, descriptiva y explicativa, la asimilación absoluta de un grupo dentro del otro no siempre trae consigo los resultados positivos esperados. La asimilación muchas veces crea resentimientos, debido a que el grupo minoritario pierde sus raíces, sus costumbres, su cultura, su lengua materna y además tiene que adaptarse a su nuevo entorno lo más rápido posible. Esto último es lo que el gobierno americano pretende con la asimilación; que todos los sujetos que llegan a residir a su país, sin importar su origen, aprendan la lengua y la cultura americana lo más rápido posible para poder ser considerados como candidatos a la residencia legal.

Los problemas y vicisitudes de estos sujetos derivados de su desconocimiento de lecto-escritura en su lengua materna fue la razón principal de esta investigación. El desarrollo de una metodología para ayudarles a adquirir ambas lenguas, se llevó a cabo en parte teóricamente. Alfabetizarlos en dos lenguas, convencerlos de la importancia de su cultura y de la cultura del otro para llevar a cabo una mejor integración con el medio que actualmente es su medio y poner esto en práctica no siempre fue posible. Cuatro o seis semanas con las que los becarios cuentan para llevar a cabo esta labor no son suficientes para poder ver resultados claros. Por otro lado las circunstancias de estos sujetos cambiaban cada año, cada nuevo grupo de becarios que pasaban el verano allá se enfrentaban a situaciones y necesidades diferentes a las reportadas por el grupo anterior.

Por lo tanto lo que se preparaba basándonos en la experiencia anterior no siempre se podía poner en práctica tal como la planeábamos.

Los logros no son muchos, pero las satisfacciones me permiten seguir adelante. Satisfacciones como vivir el cambio que se vio en las mujeres de la comunidad de Techuchulco cuando, con el simple hecho de aprender a escribir su nombre cambió su vida, pues ya sintieron que eran alguien y su actitud fue diferente, ya podían mirar de frente y saberse alguien. Esto quizá no parezca mucho, pero para un adulto que ha pasado un tercio de su vida o más, sin la herramienta de la escritura y la lectura y que en un par de horas lo empieza a lograr, es un paso muy grande e importante en sus vidas. Otro ejemplo es el del oaxaqueño, trabajador agrícola en California, que pudo enviar una nota a su familia con un simple “te quiero” y el nombre de la esposa y el mismo mensaje a cada uno de sus hijos, puede parecer poco significativo, pero para alguien fuera de su tierra natal, rodeado de otra lengua, que no alcanza a entender y que se le dificulta aprender, aunado a la soledad por estar separado de su familia, este paso es un gran logro. Considero que si cada año, cada becario logra tener éxito en su empresa con uno de los trabajadores agrícolas analfabetos se ha podido dar un paso adelante, que ese mismo sujeto ayudará a otros a convencerse de que necesitan aprender español primero para luego aprender inglés. Descubrir que con voluntad y decisión, más la ayuda de un facilitador, el sujeto puede aprender a escribir y a leer en su lengua materna, le empieza a dar la confianza de que más adelante podrá avanzar un poco mejor en el aprendizaje de la segunda lengua. A lo largo de esta investigación y del trabajo con adultos, he podido constatar la diferencia que el poder escribir su nombre o “firmar” hace en la vida de estos sujetos. Que ellos quieren aprender pero tienen miedo de fracasar pues consideran que por su edad ya no es posible llevar a cabo esta actividad.

No pude comprobar totalmente si mi hipótesis respecto a que el sujeto necesita definitivamente, saber leer y escribir en su lengua materna para acceder a un aprendizaje, a nivel básico, de la segunda lengua es completamente real; pero sí puedo decir que estas habilidades definitivamente le ayudan y le facilitan el aprendizaje de la segunda lengua. El sujeto que maneja las cuatro habilidades en su lengua materna tiene parte del camino andado, ya conoce los mecanismos de su lengua y tiene la motriz fina para tomar un lápiz y además ya sabe copiar palabras. El sujeto analfabeto tiene que empezar por aprender a sujetar el lápiz apropiadamente y a “dibujar” las letras una por una, a no “salirse del cuadrado” o “del renglón”. Actividad que parece sencilla, pero llevada a la práctica con los adultos por primera vez no lo es tanto, como se ha podido comprobar, principalmente con las mujeres en el Estado de México. Los becarios no han enfrentado tanto este problema, ya que de alguna manera cuentan con el material apropiado para llevar a cabo la alfabetización. No

quiero decir con esto que este aprendizaje es imposible, sino que es difícil y el camino muchas veces es largo y la estancia de los becarios es corta. Debido a que el sujeto sabe manejar sus herramientas de trabajo y puede aprender a emplear otras, me permite decir que enseñarles a escribir es simplemente darles la oportunidad y que ellos a su vez se den la oportunidad de llevar a cabo esta tarea de manera sencilla y satisfactoria. Esto es, que sientan que sí pueden y que con un poco de dedicación y práctica lo lograrán como lo pudieron constatar algunos becarios.

Queda claro que el facilitador requiere de la misma paciencia que requiere una profesora de pre-escolar. En algún momento hay que llevarle la mano al sujeto para que no se desanime con la escritura de las letras que se le dificultan. Que adquiera la disciplina de copiar con cuidado lo escrito en el pizarrón. Esta actividad hay que cuidarla mucho, como se puede ver en los ejemplos de los trabajos de las mujeres del Estado de México. Por eso insisto en que el facilitador debe tener paciencia con los sujetos adultos, para que no se desanimen y quieran continuar con su aprendizaje de lecto-escritura. El siguiente paso es insistirle al sujeto que vaya memorizando ese vocabulario, que clase tras clase se le va proporcionando, para que más adelante lo pueda reconocer fuera de su cuaderno, en otros escritos y de esta manera pueda constatar que está leyendo. El sujeto al empezar a adquirir la abstracción de su lengua materna es probable que se le facilite la adquisición de la segunda, principalmente por estar inmerso en ella, que se le facilite llevar a cabo el aprendizaje oral de la misma, al principio, y poco a poco aprender lecto-escritura. Hay muchos factores que se deben tomar en cuenta: la necesidad, la voluntad de aprender, la soledad, el sentimiento de inferioridad, la impotencia ante algunas circunstancias de la vida y muchas más. De entre estos factores hay que considerar los positivos y los negativos. Desgraciadamente sí queda claro, a través de la investigación, que muchos de los facilitadores monolingües, de habla inglesa, están convencidos de que los sujetos inmigrantes analfabetos carecen de las habilidades para aprender la segunda lengua, pero como ya se dijo, la forma de enseñarles la segunda lengua no es la adecuada. Me parece un paso gigantesco pretender que estos sujetos adultos aprendan a leer y escribir por primera vez en español y que hagan, al mismo tiempo, lo mismo en inglés. En Tehama County, donde reside Paula Chervenky, una de las becarias, están empezando a investigar las causas del porqué un adulto analfabeto fracasa en su intento de aprender la segunda lengua. Al estudiar esta situación ya empiezan a reconocer abiertamente que hace falta la alfabetización, primero en lengua materna antes de intentar llevarla a cabo en la segunda lengua. En ese mismo sitio es donde un

grupo de profesores se está abocando a llevar a cabo una investigación respecto a las causas del fracaso escolar de muchos de los hijos de los inmigrantes, que se inician en tercero o cuarto de primaria, en el aprendizaje por primera vez de inglés, pero con el sistema “English-only”. Uno de los hallazgos es que esta puede ser la posible causa de su fracaso en la escuela media superior, ya que como dicen Piaget y Ausubel, si el sujeto no tiene en donde apoyar un conocimiento recién adquirido, no lo podrá hacer suyo, no lo podrá manejar bien y acabará olvidándolo. Esto sucede con el aprendizaje formal del inglés, el sujeto joven analfabeto carece de la abstracción de su lengua materna y no puede traspasar ese conocimiento a la segunda lengua, por lo tanto, me parece que su aprendizaje de segunda lengua queda un poco en el aire. Por lo tanto, cuando el sujeto se enfrenta al uso formal de la segunda lengua en secundaria y preparatoria (High School), resulta que desconoce la mecánica del manejo formal de su lengua materna y por lo tanto se le dificulta adquirir ese mismo manejo formal de la segunda lengua. Desgraciadamente para mi investigación todavía no tienen resultados claros respecto a este punto. Por supuesto que existen maravillosas excepciones, pero son las menos, mientras que las más son estos jóvenes adultos que no aprenden bien inglés y tampoco tienen un buen desempeño en su lengua materna. Los diversos estudios sobre bilingüismo y multilingüismo, principalmente los de Tove Skutnabb-Kangas, insisten en que todos los niños inmigrantes tienen derecho a ser educados primero en su lengua materna y poco a poco ir aprendiendo las cuatro habilidades en la segunda lengua. Por lo investigado considero que lo mismo sucede con el adulto, pero este punto se ignora totalmente en Estados Unidos. Las lecturas que llevé a cabo, los reportes de los becarios y las visitas al sitio me permiten reconocer que, debido a esto, el grupo de inmigrantes requiere, además de ser alfabetizados en su lengua materna y proseguir con el aprendizaje de la segunda lengua, de mejorar su autoestima, su confianza, y aceptar la ayuda de los facilitadores o voluntarios para que la adquisición de la segunda lengua no sea tan difícil, o casi imposible, y poder acceder a una mejor vida en ese nuevo entorno tan diferente a su tierra natal. Como ya se sabe son múltiples las circunstancias los han llevado a vivir fuera de su tierra y a adquirir otra lengua y otra cultura diferente a la suya, pero esta adquisición ha sido en detrimento de su propia lengua, de su cultura y de su autoestima. Considero importante retomar las razones por las cuales llevé a cabo esta investigación. En el primer semestre de 1999 tuve el primer contacto con los rotarios del norte de California y ellos me hablaron de su preocupación por los inmigrantes analfabetos que residen legalmente en esa zona de Estados Unidos y de las vicisitudes por las que estos sujetos

pasan, debido a su falta de conocimiento de la segunda lengua. Al adentrarme un poco más en el problema surgió el hecho de que un buen número de ellos son analfabetos o casi analfabetos. Este primer contacto despertó en mí la idea de hacer algo, junto con los rotarios californianos, para ayudarlos. Con el paso de los años y las visitas cada año al sitio por parte de los becarios, me di cuenta que la posible solución no iba a ser tan fácil, ni se podía llevar a cabo en poco tiempo. Ya que primero, como dicen los becarios, hay que convencer a los inmigrantes de que para aprender a leer y escribir en otra lengua tienen que saber hacerlo en su lengua materna. Punto que hasta la fecha no se ha logrado alcanzar con los migrantes, no se les ha podido convencer de la importancia de la adquisición de las cuatro habilidades en su lengua materna, aunque ya algunos centros empiezan a constatar la importancia de este conocimiento. Como ya se dijo, ellos lo que quieren es aprender a hablar inglés lo más rápido posible y medio entender lo que les dicen. Poder entender lo que quiere el patrón y medio poderle decir que lo entendió. Muchos de ellos no tienen la necesidad de leer y escribir, ni en su lengua materna ni en la segunda lengua. Por lo tanto no ven ni la urgencia ni la necesidad de ser alfabetizados.

El estudio y análisis de los textos que se han escrito sobre la adquisición de una segunda lengua me permitieron elaborar la hipótesis en donde apunto que sería recomendable que el sujeto que pretende aprender la segunda lengua, inmerso en el sitio, cuente con un manejo básico de las funciones gramaticales de su lengua; esto es, que pueda hacer la abstracción de su lengua materna, que sepa leer y escribir su propia lengua. Que pueda reconocer las partes mínimas que conforman una oración, esto es: sujeto, verbo, complemento y reconocer los artículos, adverbios y adjetivos, como ya se dijo, para poder llevar a cabo el aprendizaje de la segunda lengua desde un punto más formal. Pero todos estos textos parten de un sujeto alfabetizado, en ningún momento mencionan la enseñanza de una segunda lengua a un analfabeto, por lo que a lo largo de esta investigación pude comprobar, en muchos casos, que si no aprenden primero a leer y escribir en su lengua materna y adquieren, al mismo tiempo, las bases gramaticales mínimas que conforman su lengua materna, se les dificulta mucho y en general no logran la adquisición de la lecto-escritura en inglés; pueden aprender a entender cuando se trata de su trabajo y contestar con respecto al mismo, pero fuera de ese contexto, en muchos casos, no lo logran. Hay sujetos que llevan treinta años viviendo en el norte de California sin hablar inglés, y como ellos dicen no lo necesitan para su trabajo, entonces para que hacer el esfuerzo doble de aprender a leer y escribir en dos lenguas.

Intentar entender otra lengua es la habilidad que menos trabajo cuesta y más si se está rodeado por dicha lengua. Hablarla bien no es fácil, ya que como se ha visto, se requiere de una sintaxis correcta, adquirida al llevar a cabo la abstracción de su lengua materna. El sujeto por lo tanto necesita adquirir el manejo de esa gramática básica, llevar a cabo esa abstracción de la que se ha venido hablando a lo largo de la investigación. Todos podemos darnos a entender en una media lengua y de igual manera medio entenderla, pero solamente como turistas, de paseo en un sitio, en donde los nativos harán un esfuerzo por ayudar al visitante. El problema para el inmigrante surge del hecho de que para obtener la residencia es necesario poder comunicarse con cierta fluidez y corrección y pasar un examen, pero muchos de ellos se conforman con obtener un permiso de trabajo permanente. Es en el momento que el sujeto busca obtener la residencia que reconoce la necesidad de aprender formalmente la lengua y también reconoce que para su superación personal y laboral requiere de la lecto-escritura en la segunda lengua, ya que no basta con entender y darse a entender o medio hablar. Para llevar a cabo esta enseñanza y aprendizaje, como ya se vio, propongo el método CLE para la alfabetización y el enfoque comunicativo para la segunda lengua. Mi experiencia docente me permite sustentar este punto, ya que lo he llevado a cabo, aunque siempre con sujetos alfabetizados y a nivel universitario. Es en esta práctica en donde he podido comprobar que el sujeto requiere de la abstracción de su lengua materna para avanzar en su aprendizaje de la segunda. El hecho de estar alfabetizado le permite adquirir la segunda lengua, en este caso extranjera, a nivel básico. Esto quiere decir que logra entender frases sencillas y puede llevar a cabo una conversación básica. Puede leer un texto sencillo e inferir significados. Pero para adquirir fluidez casi como la de un nativo y la comprensión de un texto más elaborado, necesita un manejo más preciso de la segunda lengua. Dicho manejo no se puede llevar a cabo si en su lengua materna no hace lo mismo. Si el sujeto no maneja los diferentes tiempos verbales en su lengua materna, le costará mucho trabajo entender cuando y como emplearlos en la segunda lengua.

Por otro lado esta investigación tiene mucho de frónesis y praxis, de conocimiento práctico, y la teoría pedagógica le da a este pragmatismo la orientación necesaria para llevar a cabo la adecuación de una didáctica y de un enfoque apropiado para la enseñanza, tanto de la lengua materna como de la segunda lengua. Esto con el fin de que los sujetos puedan acceder al aprendizaje de las cuatro habilidades en dos lenguas y los facilitadores puedan mejorar su enseñanza y alcanzar la meta de esta investigación: que el inmigrante adulto sea

alfabetizado, ya que al aprender a leer y escribir el sujeto toma conciencia del orden que las palabras llevan para transmitir una idea y esto a su vez le puede facilitar el aprendizaje de la segunda lengua, pues está consciente de que las palabras requieren de un cierto orden para transmitir el mensaje, esto aunado al hecho de que están inmersos en la segunda lengua.

En las últimas décadas la enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua y la ciencia del lenguaje en general, junto con otras disciplinas afines han avanzado como no lo habían hecho antes. Actualmente las corrientes funcionales y discursivas, los enfoques cognitivos y las perspectivas nuevas, respecto a como se lleva a cabo el intercambio lingüístico y comunicativo, son el apoyo para mejor comprender como se lleva a cabo la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Considero que todo lo anterior debería siempre ir aunado a una práctica docente consciente, para que esto realmente tenga sentido y se logren alcanzar las metas que cada institución, cada docente, cada estudiante se han marcado. La propuesta didáctica pretende hacer consciente al facilitador de que el sujeto analfabeto no puede ser tratado de la misma manera que un sujeto alfabetizado que quiere aprender otra lengua. El hecho de que este sujeto analfabeto se encuentre fuera de su entorno natural es otro punto importante que el facilitador debe tomar en cuenta, de alguna manera es conveniente crear empatía entre ambos para que la enseñanza y el aprendizaje se pueda llevar a cabo con mayor éxito. El enfoque comunicativo que se presenta sigue los pasos marcados por muchos de los buenos textos de enseñanza de inglés como lengua extranjera: el sujeto debe escuchar primero y repetir, cuando ya puede repetir con un mínimo de error es cuando se le permite ver la oración, frase o palabra por escrito, se le pide al sujeto que la lea, que la reconozca, tanto por escrito como oralmente, y es hasta este momento que el sujeto intenta copiar la palabra o la frase. Esta es una de las formas que auguran éxito en la enseñanza de otra lengua, existen otras formas pero en mi experiencia ésta es la que mejor funciona, en especial con los sujetos de habla hispana.

A lo largo de mis años de docencia y actualmente con respecto a esta investigación he podido darme cuenta que falta un buen camino por recorrer para realmente poder encontrar la metodología o el enfoque que le permitirá, a cada sujeto que emigra a otro país, adquirir la segunda lengua y al menos lograr, si no un buen dominio de la misma, sí cuando menos el dominio adecuado para llevar a cabo las tareas por las cuales surgió su interés o necesidad de aprender otra lengua. A través de esta investigación me di cuenta que muchas veces me

parecía que lo que estos sujetos necesitan es casi un método hecho a la medida de sus necesidades, que los existentes no pueden cumplir totalmente sus expectativas, ya que cada sujeto aprende de manera diferente y sus necesidades no son las mismas para cada sujeto. Me queda claro que alcanzar un bilingüismo aditivo va a depender, no tanto del profesor como del sujeto. ¿Por qué? Porque el sujeto es el motor de esta adquisición y el profesor o facilitador es el combustible del mismo.



Bibliografía



Álvarez Aguirre, Myrta, *Experiences of Puerto Rican Students in Learning English as a Second Language and French as a Foreign Language*, Michigan, Bell & Howell Information and Learning Company, 2000.

Aguirre Cárdenas, Jesús, *Teoría didáctica I, II, III*, Tesis doctoral, UNAM, México, 2005.

Barbosa Heldt, Antonio, *Cómo enseñar a leer y escribir*, México, D.F., Editorial Pax México, 1971.

Baker, Colin, *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, 1993, Madrid, España, Ediciones Cátedra, traducción de Ángel Alonso-Cortés, 1997.

Baker, Colin, *The Care and Education of Young Bilinguals. An Introduction for Professionals*, Great Britain, Multilingual Matters Ltd., 2000.

Baker, Mark C. *The Atoms of Language*, Basic Books, New York, 2001.

Bialystok, Ellen, *Bilingualism in Development. Language, Literacy, & Cognition*, Cambridge University Press, 2001.

Bialystock, Ellen, Ed., *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, 2000.

Castillo, Manuel, et al., Coords., *Migración y fronteras*, El Colegio de México, El Colegio de la Frontera Norte, Asociación Latinoamericana de Sociología, 1998.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de profesores*, Editorial Martínez Roca, 1988.

Cenoz, Jasone (ed) Fred Genesse (ed) *Beyond Bilingualism: Multilingualism & Multilingual Education (Multilingual Matters)* Multilingual Matters, Canada, 1998.

Cheybar y Kuri, Edith, *Técnicas para el aprendizaje grupal*, CESU, Plaza y Valdés Ed., UNAM, 2000.

Chomsky, Noam, *Aspects of the Theory of Syntax*, Massachusetts, The MIT Press, 1965.

Chomsky, Noam, *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*, Massachusetts, The MIT Press, 1988.

Comenio, Juan Amós, *Didáctica Magna*, México, Editorial Porrúa, S.A., 1994.

Cummins, J. y Swain, M., *Bilingualism in Education*, Nueva York, Longman, 1986.

Da Silva Gomes C., Helena, et al., *Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Lenguas Extranjeras, México, 1996.

Díaz Barriga, Ángel, *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, Barcelona, Ediciones Pomares, S.A. 2005.

Ellis, Rod, *Instructed Second Language Acquisition*, Great Britain, Blackwell Publishers Ltd., 1990.

Ellis, Rod, *Understanding Second Language Acquisition*, Great Britain, Oxford University Press, 1985a.

Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, México, Editorial Siglo XXI, 2000.

Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Editorial Siglo XXI, 4ª. Edic., 1998.

Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Editorial Siglo XXI, 27ª Edic., 1980

Gardner, Howard, *Multiple Intelligences The Theory in Practice A Reader*, Basic Books, New York, 1993.

Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1987, 2005.

Gutiérrez Martínez, Daniel (compilador), *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*, El Colegio de México, 2006.

Gutierrez Saenz, Raúl, *Introducción a la didáctica*, Décimoprimer edición, Estado de México, Editorial Esfinge, S. De R.L. de C.V., 2006.

Hernández Sampieri, Roberto et al, *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V., 1991.

Kontra, Miklós, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas and Tibor Várady, Ed. *Language: A Right and a Resource Approaching Linguistic Human Rights*, New York, USA, Central European University Press, 1999.

Lado, Robert, *Language Teaching: A Scientific Approach*, United States of America, McGraw Hill, Inc., 1964.

Lantolf, James P. Ed, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, England, Oxford University Press, 2000.

Larroyo, Francisco – *Didáctica General Contemporánea* – cuarta edición – México – Ed. Porrúa – 1970.

Lázaro Lorente, Luis Miguel y Martínez U., María Jesús, eds. *Estudios de educación comparada*, Universitat de Valencia, 2003.

Libbush, B., ed., *Advances in the Teaching of Modern Languages, vol. One*, Great Britain, Pergamon Press Ltd., 1964.

Litwin, Edith, Camilloni, Alicia W. de, et al, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Piados SAICF, 1997.

Lomas, Carlos y Osoro, Andrés, compiladores, *El enfoque comunicativo de la Enseñanza de la lengua*, España, Ediciones Piados Ibérica, S.A., 1993.

López Vásquez, Juvencio, *Didáctica de las lenguas vivas*, Tomo II, México, 1962

McLaughlin, Barry, *Theories of Second Language Learning*, United Kingdom, Arnold, 1987.

Mastache, Román Jesús, *Didáctica General, I y II*, México, Editorial Herrero, S.A., 1958.

Mattos, Luiz A. de, *Compendio de Didáctica General*, Buenos Aires, Kapelusz SA., 1963.

Mervin, Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*, Barcelona, Paidós-M.E-C., 1998.

Mitchell, Rosamond & Myles, Florence, *Second Language Learning Theories*, Great Britain, Oxford University Press, 1998.

Mcquillan, Jeff, *The Literacy Crisis*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1998.

Nerici, Imideo Giuseppe, *Hacia una Didáctica General Dinámica*, Buenos Aires, Kapelusz S.A., 1973.

Novak, Joseph D., and Gowin, D. Bob, *Learning How to Learn*, United States of America, Cambridge University Press, 1984.

Papalia, Diane E. y Sally Wendkos Olds, *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*, McGraw Hill, México, 1996.

Pérez Gómez, Ángel I., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998.

Pérez Gómez, Ángel I. y Sacristán, José Gimeno, *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, S. L., Madrid, 1998.

Pérez Gómez, Ángel y Julián Almaraz, *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, Fondo de Cultura Económica, 1988.

Rivers, Wilga M., *Teaching Foreign-Language Skills*, United States of America, The University of Chicago Press, 1968.

Rojas Nieto, Cecilia y León Pasquel, Lourdes de, coords., *La Adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskara*, CIESAS, UNAM, México, 2001.

Ryan, Phyllis M. & Terborg, Roland (eds), *Language: Issues of Inequality* Centro de Enseñanza de Lengua Extranjeras, México, 2003.

Sapir, Edward, *Language*, Ed. Esp. del Fondo de Cultura Económica, México, 1954.

Savignon, Sandra J. *What's What in Communicative Language Teaching*, English Teaching Forum, October, 1987.

Schmieder, A. y J. *Didactica General*, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1966.

Schumann, John H., *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Massachusetts, Newbury House Publishers, Inc., 1978.

Singleton, David & Zsolt Lengyel, Ed., *The Age Factor in Second Language Acquisition*, Multilingual Matters Ltd., 1995.

Scovel, Thomas, *Psycholinguistics*, Oxford University Press, Oxford, 1998.

Shapson, Stan (ed) *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives* (Multilingual Matters, 15)

Singleton, David (ed), Zsolt Lengyel (ed), 1995, *The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis* (Multilingual Matters)

Skutnabb-Kangas, Tove *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters 7, MM Productions Ltd, Great Britain, 1981.

Skutnabb-Kangas, Tove & Robert Phillipson, Ed. *Linguistic Human Rights Overcoming Linguistic Discrimination*, Mouton de Gruyter, Berlin, 1995.

Skutnabb-Kangas, Tove & Jim Cummins, Ed. *Minority Education. From Shame to Struggle*, Multilingual Matters 40, Multilingual Matters, Ltd., Clevedon, England, 1988.

Spolsky, Bernard, *Conditions for Second Language Learning*, Hong Kong, Oxford University Press, 1989.

UNESCO, 1997a, *Adult Education: A Cry for Action*. Bulletin No. 27, April-June 1997.

UNESCO, 1997b, *Adult Education in a Polarizing World* UNESCO: Paris World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs (1990), Jomtien, Thailand.

U.S. Department of Education, 2005, *Profiles of the adult education target population: Information from the 2000 Census*, Washington, DC: Author.

Walker, Richard, et al., *Teaching All the Children to Read: Rethinking Reading*, Great Britain, Open University Press, 1992.

Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona, Paidós – Mec. 1989. Cap. IV *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*, de Frederick Ericsson. pp195 – 208.

Zemelman, Hugo y Quintanar, Estela, *Pedagogía de la dignidad de estar siendo*, entrevista realizada por Jorge Rivas Díaz el jueves 2 de marzo de 2005 en la sede de IPECAL (Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina).

DISCOVER presents THE BRAIN. An Owner's Manual. Spring 2007, Editor Patrice G. Adcroft, revista mensual. (www.discovermagazine.com)

><http://www.noonunz.org>> (Citizens for an Educated America: No on Unz), 20/10/2006



Anexos





Anexo 1

CUESTIONARIO PARA LOS INMIGRANTES

NOMBRE

SEXO

EDAD

NACIONALIDAD (CIUDAD O POBLACIÓN)

NIVEL DE ESCOLARIDAD

¿Saben leer?

¿Hasta qué grado estudiaron?

- a) Primaria básica
- b) Media básica
- c) Media superior
- d) Superior

¿Hablan otra lengua además del español?

¿Qué lengua indígena hablan?

¿La saben escribir?

PORCENTAJE DE CONOCIMIENTO DE INGLÉS

0% _____ 25% _____ 50% _____

RAZONES POR LAS CUALES QUIEREN O NECESITAN APRENDER INGLÉS

¿Qué es lo que requieren?

- a) Hablar y entender, leer y escribir
- b) Hablar y entender
- c) ¿Por qué lo necesitan?

I.- CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES O FACILITADORES

1.-¿Consideran importante para la enseñanza del inglés que los estudiantes sepan leer y escribir en su lengua materna?

2.-¿Es conveniente que los estudiantes conozcan la gramática básica de su lengua materna?

3.-¿Ustedes como profesores o facilitadores han aprendido gramática (de las dos lenguas) al dar clase?

II.- RESPECTO A LOS ESTUDIANTES

1.- Las personas que se acercan a ustedes ¿ya han intentado aprender inglés antes?

2.- Si la respuesta es positiva. ¿Qué pasó?

3.- Si ya tienen algún conocimiento ¿cuál es su nivel de la segunda lengua?

4.- ¿Qué tipo de memoria tienen? ¿Visual? ¿Auditiva? ¿Cinética?

5.- ¿Cómo les gustaría a sus estudiantes que les enseñaran?

6.- ¿Qué quieren aprender primero de las cuatro habilidades?

7.- ¿Cuánto tiempo le pueden dedicar al aprendizaje del inglés?

8.- ¿Consideran que para los estudiantes es útil aprender a leer y escribir primero en su lengua materna? ¿En la segunda lengua? ¿Las dos al mismo tiempo?

9.- ¿En su experiencia, se puede aprender a leer y escribir en las dos lenguas al mismo tiempo?

10.- ¿Consideran qué la lengua materna es importante? ¿Por qué?

COMENTARIOS

 **Anexo 2****INFORMES DE ACTIVIDADES MÁS SIGNIFICATIVOS DE LOS BECARIOS EN CALIFORNIA.**

Paula Cherveney (exalumna del Colegio de Letras Modernas UNAM), residente en Redding, Tehama County, California desde 2003.

Estoy trabajando en el Programa de Educación Migrante (Migrant Education Program – MEES). Mi cargo se llama Early Childhood Education Paraprofesional (ECE Paraprofesional). Estoy en el Área IV, Región II y mi oficina base se encuentra en el Departamento de Educación del Condado de Tehama (Tehama Department of Education), aunque mi empleador es el Departamento de Educación del Condado de Butte (Butte County Office of Education). El requisito de elegibilidad para el programa de MEES es ser menor de 21 años y haber migrado a la región en los pasados tres años en busca de trabajo en alguna posición relacionada con la agricultura en un medio rural. El período de elegibilidad dura tres años aunque la fecha se podría renovar cada vez que la persona vuelva a migrar a otro distrito con el mismo objetivo. El programa ofrece asistencia en el ámbito social, educativo y de salud. Los servicios que proveen varían dependiendo de la región, presupuesto y necesidades. Nosotros somos un programa suplementario, o sea que siempre tratamos de referir a otras dependencias antes de proveer los servicios directamente. En mi región los servicios más comunes son transportación y asistencia monetaria para visitas médicas, ropa, traducción, llenado de documentos, referencias a las distintas dependencias de la región, abogacía y educación.

Yo estoy encargada de los niños de preescolar. Hago visitas a los domicilios de los niños de preescolar pertenecientes al programa y me cercioro que estén recibiendo algún tipo de servicio educativo. Si nadie los está atendiendo y si por alguna razón los papás no pueden mandar a sus niños al preescolar entonces yo los inscribo al programa que se llama “Mi Primer Maestro”. Hago una visita por semana de 45 min. a una hora y muestro a los papás alguna actividad de aprendizaje para su niño de preescolar. El objetivo es que el padre repase la actividad durante la semana y que le lea de los libros que les presto cada visita. Que el papá y/o mamá se conviertan en el maestro principal de sus niños. También estuve trabajando para Even Start (Literacy for the Families) que se dedica

solamente a la educación y ofrece visitas de una hora u hora y media, atiende a los niños de 0-7 años y ayuda a estudiar al padre o madre que está en la escuela. En este programa ví más estabilidad económica en las familias y son gente que desea continuar su educación. El inmigrante trabaja largas jornadas y muchas veces no cuenta con los recursos para ir a clases en la noche o en la mañana. Otro factor es que tienen la idea de que es muy difícil aprender inglés. Piensan que como ya son adultos su cerebro está cerrado al aprendizaje. En MEES me he encontrado con un gran número de padres de familia que no terminaron la prepa y/o secundaria, en algunas ocasiones ni siquiera la primaria. Muchas veces me encuentro con que el individuo iguala este factor con falta de inteligencia. En Even Start nunca me encontré con personas analfabetas. En cambio en MEES por lo menos una tercera parte de las familias con las que trabajo alguno de los padres es analfabeto. Eso quiere decir que ninguno de estos padres está en clases de inglés y me consta que el tiempo y transporte no han sido el factor determinante en todos los casos. Los que saben un poco de inglés no se animan a ir a clases por miedo de que las otras personas se burlen de ellos.

Hablé con dos “Home Visitors” de Even Start, María de la Luz Garnica y Raquel Vicuña y me comentaron que hay bastantes familias, que ellas atienden, con deficiencias para leer y escribir. Ellas han observado que a estas personas les cuesta mucho trabajo mantenerse al mismo nivel que el resto del grupo. Es por eso que ellas me comentaron que les insisten a estas personas que no abandonen sus clases de inglés aunque sientan que nada más van a sentarse por hora y media y que si son persistentes, ellas pueden trabajar en sus casas personalmente con ellos con el programa del INEA. Mencionan que junto con este programa si han visto casos exitosos en el aprendizaje de una segunda lengua.

Debra Burges, Coordinadora del Área II de la región IV de Migrant Education opina que es muy difícil o prácticamente imposible que una persona que no sabe leer y escribir en su propio idioma aprenda una segunda lengua. Ella menciona que para aprender una segunda lengua se necesitan ciertas habilidades que se adquieren cuando se aprende a leer y escribir. Si no se tienen esas habilidades básicas es poco probable la adquisición de una segunda lengua a un nivel de perfeccionamiento.

Marla Creits, maestra de inglés en Corning, área rural con alto porcentaje de familias inmigrantes. Ella dice que por el momento en una clase de 25 personas, dos están en un nivel similar a tercero de primaria en cuanto a leer y escribir y ha observado que estos alumnos luchan más para mantenerse al corriente con los demás; se tardan más en copiar

y escribir sus respuestas. También mencionó que sus habilidades básicas son más limitadas y a veces tienen problemas en cosas que parecieran sencillas, como escuchar cuando el maestro empieza a hablar o en la forma de hojear o abrir sus libros.

En mi opinión hay varias causas por las cuales los adultos inmigrantes no continúan su educación básica aquí en USA. Una de las principales es por su modo de vida, ellos no están acostumbrados a poner la educación como prioridad, sienten que para ellos la única salida es el trabajo duro y constante. Creen que la escuela es muy difícil y no creen que a estas alturas van a poder cambiar esta situación y no sienten la necesidad de leer y escribir en español. Por razones políticas, aquí en California el bilingüismo no es apoyado. Por otro lado la vida de los inmigrantes es caótica, se cambian constantemente, como no tienen licencia para manejar pagan multas muy altas pero el transporte público en estas áreas rurales es nulo. También he observado que las mamás que no trabajan por cuidar a los hijos pequeños nunca pueden salir, los esposos trabajan de sol a sol, ellas sólo ven tele y aunque están todo el día en la casa en muchas ocasiones tienen fuertes depresiones, por el contrario las mamás que se salen a trabajar aunque sean en los rigores del campo, llevan una vida mental y familiar mejor. Otro problema es que los esposos saben que ellas dependen totalmente de ellos cuando los hijos son pequeños y abusan de esa situación, hay mucha violencia intrafamiliar.

As part of the Rotary Literacy Project I was sent to northern California, USA to teach Spanish literacy and English to the Hispanic immigrants, from July 6 to August 13, 2006. Professor Lourdes Domínguez told me about probable events I could encounter and she advised me to be open to find the best way to solve them.

I had a general idea of the students needs, but I was not really sure how things were going to be. I was so nervous and excited that I spent many days preparing myself, trying to figure out what kind of teaching challenges I would have to deal with and the way to solve them. In fact I took some teaching material with me to help myself in my daily work and when I began working, I had to create some exercises to satisfy the needs and interests of the students. I had to decide the contents of the program I was going to work with. I began planning my lessons a day before I taught them but I always had to change or to adjust them because I used to ask my students what then wanted to study.

During the time I was there I faced several teaching situations due to the classroom conditions,

the “floating population” and the diversity in the backgrounds of the people in Monument Futures. Although they shared similar needs and interests, their learning skills and styles were different from each other. Male adults between 18 and 68. Some of the incredulous at the very beginning and others willing to learn and trusting every word I said. Angel, who was in charge of the Computer lessons, was a very helpful man. The first day I went to work to Monument Futures he gave me some hard copies to prepare my computer course. He was always ready to help me and to guide me when I had a doubt, but at the same time he was very respectful of my management of the classes. I found out that some changes could be made to improve my computer lessons, as teaching the students how to create and use an e-mail. I talk with Angel about that and he accepted my proposal. The CLE methodology establishes “all language is activity based experience” (A Teacher’s Manual for CLE Teaching of Beginners, p.3) so in my English classes I worked with the students’ experiences. They wanted to learn how to name the tools they were using, how to say or understand instructions, how to establish communication with other people, and they were really interested in learning how to conjugate verbs in different tenses. In the English class, my students improved their command of the language. I also helped them in very specific points through individual assessment. I worked with two men who spoke English and wanted to learn Spanish. In Computers my students learnt how to create files and different kinds of documents such as a personal letter, a letter to apply for a job, as well as a resumé. They also created an e-mail and they learnt how to read, write and send mails. José López was happy because he was able to get in touch with his family in Peru. I only had 3 students in my literacy class. They learnt how to read and write in Spanish. Juan Sánchez Rodríguez, who went through the process of “*word recognition, spelling, sentence making, letter-sound*” (Idem , p. 18), was really excited because he fulfilled his main goal, to write a letter to his wife to express her, his feelings and wishes. I believe that in order to improve the English teaching practice, it would be advisable to prepare a kind of workbook. Maybe some sort of pedagogical assessment would be advisable for the permanent volunteers at Monument Futures.

Now I am glad to say that I did more than I expected to do. My students liked me as well as I liked them. They said that they had learnt a lot and I was happy to find out that it was true.

Consuelo González Galván

Summer, 2006

Experiencia en Vacaville, California: verano 2004. Por un período de un mes (julio-agosto 2004) estuve viviendo con la familia Bonfante en English Hills 7726, Vacaville, California, cuya hospitalidad fue en extremo amable y cálida. El proyecto del verano consistió en ayudar al desarrollo de la comunidad latina en el área de Vacaville, Ca. Durante mi estancia presté un servicio a The Latino Family Center (Markham Ave. 881) el cual es un centro de apoyo para la comunidad hispano hablante. Mi tarea consistía en impartir clases de inglés a niños y mujeres con un pobre conocimiento de la lengua, al igual que ayudar a la traducción de cuestionarios sobre el consumo de drogas y alcohol.

Durante la estancia en el centro de apoyo mi compañera de trabajo y yo nos pudimos dar cuenta de la poca atención que se le da a esta actividad el resto de año. Brevemente me gustaría comentar del poco interés por parte de la coordinación del centro. A mi parecer existe una organización muy pobre respecto al proyecto el cual podría dar frutos extraordinarios. Este problema se lo comentamos al presidente del Club Rotario en Vacaville, el seños L. Bonfante, quien nos comentó que ya existía este problema de falta de atención previamente, por lo que el Club Rotario tomaría medidas al respecto.

Sin embargo, la experiencia fue muy enriquecedora para nosotras ya que tuvimos la oportunidad de contemplar el mundo desde otra perspectiva. La tarea de impartir clases fue diferente, jamás nos habíamos topado con gente que tuviera el deseo de aprender una lengua cuando ni siquiera conocía el abecedario de su primera lengua. Las personas que asistían a las clases lo hacían con entusiasmo, ya que para ellas era indispensable aprender inglés, lo cual les proporcionaba ayuda al momento de pedir un trabajo o simplemente para establecer una convivencia social. Las personas con las que trabajamos eran en su gran mayoría mexicanos y mexicanas que en busca de un “sueño” decidieron abandonar nuestro país. Es curioso como aún sigo en contacto con algunas de estas personas, conocí a una familia de Sinaloa que optó por regresar al país. Mis alumnas tenían entre 20 y 22 años y desde un principio no estaban seguras de su estancia en Vacaville. Hace aproximadamente un mes recibí un correo electrónico de la familia Cota diciéndome que habían elegido regresar a México. Entre las múltiples cosas que uno debe aprender de esta gente es su deseo de superación. Sé que en la mayoría de los casos este “sueño americano” se convierte en un momento un tanto efímero; sin embargo, creo que dicho sueño ha dado lugar al nacimiento de un híbrido, de una nueva cultura. Sinceramente, espero que la gente que ayudamos haya aprendido mucho de nosotras porque por nuestra parte estoy segura que nosotras aprendimos muchos de todos ellos.

Noelia Meza Otoño, 2004

Reporte del viaje a San Francisco. 5 de julio a 11 de agosto de 2005

Rodrigo González Olivares

Ligas en Internet: Sitio electrónico de Monument Futures y Monument Community Parthnership en Concord California.

info@monumentfutures.org Monument Futures y Monument Community Parthnership

El siguiente reporte se centra en mis actividades realizadas del 5 de julio al 11 de agosto de 2005 en la ciudad de Concord, California. El objetivo era trabajar con personas que necesitaban aprender a leer y escribir en español, con la idea de que al aprender su lengua materna, el aprendizaje de una lengua extranjera se simplificaría enormemente. Mi trabajo se realizó enteramente en un centro de trabajo llamado “Monument Futures” y es por eso que considero necesario exponer las características e historia de este centro y su papel en la zona llamada “Monument Corridor” en la ciudad de Concord.

La ciudad de Concord tiene 150 años aproximadamente y siempre ha crecido a la sombra y amparo de la ciudad de San Francisco (que se encuentra a unos 40 kms de Concord). Actualmente la ciudad posee cierta independencia de San Francisco y alberga una economía activa propia que genera y mueve dinero dentro de la propia ciudad, lo que ha generado que existan relativamente grandes zonas comerciales, importantes oficinas gubernamentales y un sentimiento generalizado de bienestar entre la población de la ciudad. La primera zona de la ciudad fue el llamado “Momument Corridor”, que en un principio fue una zona agrícola sin mucha urbanización. La ciudad empezó a crecer y con el tiempo Monument Corridor ya no era la zona de importancia de antaño y comenzó a constituirse como la zona más vieja y más pobre de la ciudad de Concord. Esto significa que el precio de la vivienda en esta zona es mucho menor que en otras partes de la ciudad, en donde el precio de las casas puede llegar a superar los \$500,000.00 dólares, lo que provoca gran concentración de migrantes ilegales en esta zona.

Cuando uno decide caminar por el Monument Corridor uno no podrá evitar ver gran cantidad de personas en las aceras, normalmente bajo la sombra de algún árbol, esperando pacientemente a que algún patrón se acerque en su automóvil y les brinde el trabajo que tan desesperadamente necesitan. Esto significa que, muchas veces, los migrantes tienen que esperar desde alguna temprana hora en la mañana hasta después del mediodía a que alguien se acerque y los recoja. Si esto ocurre se irán a trabajar, muchas veces por menos de diez dólares la hora, con algún patrón que seguramente les brindará alguna labor de pico y pala, jardinería o mudanza. Si nunca se acerca un patrón, el migrante recogerá sus cosas y se irá a uno de los muchos departamentos que existen en esta área a esperar al siguiente día para ir a la

misma esquina esta área a esperar al siguiente día para ir a la misma esquina y esperar de nuevo. Y toda la vida se les puede escapar de esta manera. Esta actividad se lleva a cabo en condiciones bastante malsanas: ¿qué pasa si uno de ellos debe enfrentar las consecuencias de haber cumplido con el proceso digestivo y no puede dejar su puesto por temor a que algún patrón llegue y se lleve a otro por no encontrarlo a él? Las consecuencias muchas veces son inaplazables y obligatorias. Además, ¿qué pasa cuando en verano las temperaturas pueden rebasar los 40° C? ¿Qué pasa cuando, a consecuencia de este calor, ellos deciden tomarse una cerveza ... o diez? Obviamente al Ayuntamiento no le gusta mucho esta situación y ha decidido que la práctica de recoger a gente en la calle es ilegal y duramente penada con multas de hasta quinientos dólares. Sin embargo, los migrantes siguen asistiendo a sus esquinas y los patronos siguen requiriendo de su valioso y barato esfuerzo. Por estas razones, una organización no gubernamental llamada “Monument Community Parthnership” ha creado un centro de desarrollo, “Monument Futures”, en donde los migrantes pueden encontrar trabajo sin estar sujetos a las desagradables condiciones descritas arriba. Monument Futures empezó como un simple centro de trabajo a donde los migrantes podían ir y esperar a que un patrón los llamara. Sin embargo, el centro pronto decidió que esto no era suficiente y empezaron a impartir clases de computación e inglés (ESL – English as a Second Language), a tener contacto con clínicas de atención médica y a dar pláticas sobre los más variados temas: desde hábitos de limpieza personal hasta la variante Capa Blanca para la defensa siciliana en el juego de ajedrez. Mis anfitrionas Melissa Allen y Elizabeth Andreason me llevaron a dicho centro. Desde el principio nos encontramos con que los migrantes no deseaban ser alfabetizados en español, sólo deseaban aprender inglés. Estaban muy interesados en aprender inglés y querían hacerlo a través del aprendizaje de frases, estructuras usuales y conversaciones simulando situaciones reales. Querían aprender español como una manera de “superarse”, esto es, no lo veían como una herramienta necesaria para aprender inglés y, por lo tanto, era algo que podían ir posponiendo indefinidamente para cuando “tuviesen tiempo”.

Primero que nada nos dimos cuenta de que la mayoría ya sabe escribir español. Sin embargo, son pocos los que pueden escribirlo con fluidez y normalmente esto se debe a que estas personas terminaron la preparatoria o, incluso, alguna licenciatura. Luego, existe otro grupo minoritario que no sabe escribir absolutamente nada, este grupo se forma casi en su totalidad de adultos que ya pasan los 30 años de edad. Esto genera otro problema, pues al momento en que uno les dice que va a haber clases de español ellos no asisten porque les da vergüenza

ser vistos por el resto de sus compañeros. Esto nos llevó a presentar las de otra manera, dejamos de llamarles “clases de alfabetización” y comenzamos a llamarles “talleres de trabajo”. En estos talleres ellos aprenderían a manejar las diversas herramientas de trabajo, a hacer concreto, carpintería básica, etc. La dinámica era la siguiente: El grupo se reunía y decidía que era lo que quería aprender ese día, posteriormente se escribía en el pizarrón los pasos a seguir con sus propias palabras hasta finalizar el proyecto de ese día. Estoy hablando de las lecciones “como hacer” del CLE.

Nos dimos cuenta de que, en tan poco tiempo, trabajar con el CLE sería muy difícil por lo que decidimos que sería mejor aumentar mis horas de ESL y computación mientras el centro se encargaría de buscar a alguien que se hiciera cargo del CLE a un plazo mayor. Al momento de mi regreso ya se tenía a una profesora alfabetizando a dos personas. A pesar de que no se pudo aplicar el CLE directamente, se sentaron las bases para un programa de mayor duración en Monument Futures. Esto quiere decir que ahora se cuenta con la información necesaria para establecer un programa a largo plazo que beneficiará a los migrantes del Monument Corridor en San Francisco.

Sandra R. Díaz García Pleasant Hill, verano, 2002 Para empezar hicimos la traducción de un manual para padres que nos tomó cuatro días, pero fue la concretización de todo lo aprendido en la escuela. Marylin Agodon directora de Cambridge Center, nos pidió que tratáramos de alentar a los niños a hablar en español, pues en muchos de los casos sus padres son latinos que se niegan a hablar el inglés, transmitiendo así un sentimiento de inseguridad y, en ocasiones, de desprecio hacia el inglés; también descubrí que algunas de las maestras necesitaban ayuda en el inglés. Marylin nos pidió que nos acercáramos a ciertas maestras para mejorar su inglés o su español. María, una señora de 50 años aproximadamente, es una de las maestras mexicanas que ha vivido en Concord, Ca. Desde hace 13 años. Aprendió a hablar y entender el inglés, sin embargo nunca lo estudió y su forma de hablarlo es un poco deficiente. Es importante que las maestras tengan un buen dominio del idioma que les inculcan a los niños tan pequeños, pues ellas son las guías de su formación, son las personas con las que pasan 10 horas de lunes a viernes, por lo que son determinantes para su aprendizaje del segundo idioma. María y yo trabajamos pocos días, resolviendo inquietudes que ella tenía con respecto al inglés en vocabulario, verbos, números y adjetivos. Nos hicimos buenas amigas y antes de que me fuera me dijo que quería volver a la escuela para aprender bien el inglés.

Edna Jiménez T. Concord, July 10 – August 11 It is well known that the United States has got an increasing Spanish speaking population, California is a perfect example of this social phenomenon; on the one hand, many members of this community not only have effectively contributed to cement the Californian society since its founding, but have melt their culture with the American one. On the other hand, there are many others who remain isolated and needy. These people require support in many aspects; one of these is the acquisition of English as a second language in order to collaborate better with the community they live in.

Rotary International has developed many projects to help people all over the world, and Concentrated Language Encounter (CLE) is one of them. Its application in California is focused on illiterate immigrants (in Spanish, English or both). It is important to bear in mind the mother tongue and its importance.

It was a great experience working with the community of Calvary Apostolic Church, where I felt welcome by all the staff and its congregation. Since they run a school, the facilities have all the requirements to offer a proper teaching environment: I was assigned a big classroom and all the teaching supplies needed were provided.

Although Calvary Apostolic Church is a very enthusiastic community and willing to help, I think there was more expectation than organization. I should say that none of the students were illiterate in Spanish and many of them not even in English. All of them had finished at least primary school, actually the average had done secondary or technical education, and some others declared that they had attended high school, either in Mexico or in the USA, hence the classes had to be focused on their individual needs such as thematic vocabulary and language use for specific purposes.

I found many people really interested but who easily became discouraged due to different reasons. I started with an over twenty list of students for the English course. The class schedule was Monday to Friday (17:00-21:00), nevertheless students' attendance fluctuated during my whole stay because of their shifting timetables, so they were constrained to pick few days a week, usually no more than two hours each time. Yet I often had two students per session. I detected that the determining factor to quit was the course length: a five-week program didn't seem attractive to them.

to support the language use. Though this was a small group, I basically had to deal withIn order to spread the program's horizon and applications Spanish classes as a second language were taught. This was a really unexpected experience but equally profitable because I had the chance to teach not only my mother tongue but to share cultural features the same attendance problem.

I do not know the main criterion to evaluate the final balance of this experience but my conclusion is: in that community there are two groups who have different reasons to learn a foreign language but with the same purpose – overall communication.

Daniela Romo

Informe verano 2007.

Estuve desempeñando la labor de enseñanza del inglés a inmigrantes mexicanos en la Iglesia Pentecostés de Concord, California, así como español para americanos; además de realizar la traducción del libro “Essential Doctrines of the Bible” al español. Libro dirigido a gente de comunidades chiapanecas.

Mi experiencia enseñando inglés en una situación en la que la comunidad está ya inmersa en la cultura y país del idioma estudiado fue de muchos contrastes.

Primero que nada los estudiantes acudían con mucha irregularidad ya que sus horarios de trabajo, en muchos casos, no coincidían con los de la clase, lo que se debía probablemente a la seguridad que les brinda el hecho de formar parte de la comunidad de la iglesia, en la que todos se conocen y comparten muchas cosas, entre ellas el idioma. La mayoría de estas personas viven ya con su familia (esposa e hijos o hermanos) y no sienten realmente la necesidad de adquirir el idioma.

Además de la confianza que les da el ser parte de la comunidad de la iglesia, algunos de ellos ya han tomado clases de inglés antes y su experiencia fue de frustración, ya que los maestros son hablantes nativos y aunque expliquen y practiquen durante la clase ellos no entienden las reglas o vocabulario y no tienen la confianza de resolver sus dudas pues la clase se desarrolla completamente en inglés. Esto fue otro obstáculo al momento de la clase ya que algunos no acudían pues pensaban que sería el mismo caso.

Trabajando con los alumnos que acudieron con más regularidad me di cuenta de que por medio de su lengua materna crearon una especie de puente que les ayudó a aprender inglés.

Al dar la clase en español se sintieron más seguros y eso les ayudó a no presionarse y bloquearse al aprender. Algo clave en la clase fue la repetición y mucha práctica. La clase de dos horas se dividía normalmente en repasar los primeros 20 minutos, ver algo nuevo aplicando lo ya visto y practicarlo; y finalmente resolver dudas de vocabulario la última media hora.

La gente de la iglesia trató de tener en un lado del salón galletas y refrescos para los estudiantes; yo tenía la posibilidad de pedir copias y recibí material como hojas para los alumnos, lapiceros, marcadores de colores, un pizarrón, mesas y sillas. El espacio para la clase era grande y los recursos suficientes para desempeñar un buen trabajo. En el caso de las clases de español y como primera experiencia, puede decir que me sentí muy bien transmitiendo a otros, no sólo mi lengua materna, sino mis costumbres y tradiciones. Los estudiantes eran de entre 16 y 24 años, con ganas de aprender y con entusiasmo. Es importante también mencionar que su situación es muy distinta a la de los inmigrantes, y que ellos no tienen ninguna presión para aprender español.

Haciendo un poco de reflexión acerca de este programa puedo decir que la gente necesita de un facilitador no sólo por cuatro semanas ya que si nosotros logramos motivarlos para que estudien, así como hacer que la confianza en ellos mismos aumente, de cualquier modo desaparecerá pues al intentar continuar se encontrarán de nuevo frustrados por el tipo de clases que hay y que ya mencioné. Me siento satisfecha por los resultados obtenidos y aunque la falta de puntualidad por parte de los encargados de la iglesia algunas veces resultó frustrante para realizar nuestra labor hubo gente con interés en aprender con entusiasmo y finalmente eso es lo importante.

Informe del verano 2007

Erendira Itzel Ruiz D.

En julio del 2007 participé como voluntaria impartiendo clases de inglés en Monument Futures en Concord, California. Esta organización apoya a inmigrantes para encontrar mejores posibilidades de empleo en los Estados Unidos. Mientras ellos esperaban ser llamados para ir a laborar tuve la oportunidad reenseñarles inglés básico.

Los primeros días los alumnos aprendieron a presentarse de manera sencilla, además de aprender el abecedario con el propósito de que ellos deletrearán su nombre y su apellido. Para dar continuidad al tema del deletreo y reforzar las letras del abecedario, junto con los alumnos escribí una lista de las herramientas que usan en sus labores, después cada uno deletreo una palabra. Terminada esta actividad, se apuntaron en el pizarrón instrucciones para pintar una puerta; las indicaciones fueron dadas por un alumno en español para después ser escritas en inglés en el pizarrón.

Este método se siguió algunos días, pero después de esta introducción al idioma, se comenzó un curso básico de gramática. Los temas vistos fueron el verbo to Be, el presente simple y continuo, algunos Modal Verbs, el pasado simple, el futuro y el presente perfecto. Lo que me motivó a empezar un curso básico de inglés fue cuando noté la necesidad y el interés de los alumnos por comunicarse y entender a sus empleadores. A pesar de que algunos se mostraron un poco renuentes a seguir un método tradicional, logré captar la atención de los alumnos al explicar todos los temas gramaticales con ejemplos adaptados a su vida cotidiana y laboral.

Muchos alumnos se manifestaron contentos con el curso de gramática y una de las razones más frecuentes fue el que muchos de ellos acudían a tomar clases de inglés a diferentes escuelas pero con profesores nativos, por lo que la barrera del idioma se encontraba presente en su aprendizaje al no poder aclarar por completo diferentes dudas que les surgían. Por lo que al ser la clase en inglés y español los alumnos pudieron entender mejor las explicaciones dadas. Debido a esto, muchos alumnos participaban dando ejemplos en español correspondientes al tema que se estaba viendo, para después ser traducidos al inglés; en otras ocasiones daban los ejemplos ya en inglés.

Al inicio del curso los alumnos sugirieron llevar copias sobre los temas a tratar. No accedí a esta sugerencia ya que mi interés era que ellos hicieran solos sus apuntes para que en el momento de escribir repasaran el tema, la ortografía y fueran creando sus apuntes para consultarlos en un futuro. El material de apoyo que se utilizó fueron láminas en donde escribí las formulas gramaticales de los tiempos verbales. Estos esquemas fueron de gran utilidad ya que cuando algún alumno faltaba, o simplemente se le olvidaba algún tema, los esquemas servían de apoyo para dar una rápida explicación y recordar el tema. El curso de gramática tuvo gran aceptación y a pesar de que había otros maestros voluntarios, la mayoría nativos, ellos eran poco aceptados por los alumnos debido a la barrera del idioma o a la falta de un método por medio del cual guiarse, por lo que los alumnos no mostraban

interés hacia sus clases con estos maestros, quienes, la mayoría de las veces, basaban sus clases en pláticas sobre elementos que ellos creían importantes mencionarles o enseñarles a los trabajadores. Conforme pasaban las clases mis alumnos me manifestaron su interés en éstas, lamentando que fueran sólo cuatro semanas de clases y no poder tener una continuidad en los temas, ni en las clases, argumentando que por esta situación ellos no podían tener un seguimiento tan fácil y uniforme en su aprendizaje de la segunda lengua.

Durante este periodo tuve la oportunidad de conocer a personas admirables quienes, a pesar de los estragos de su situación, seguían con la meta de ganar dinero para mejorar su situación familiar en su país de origen. Muchos de ellos sufren de soledad, por lo que el ser yo un rostro nuevo en el centro, les ayudó a salir de la rutina, así como tener a alguien nuevo con quien platicar. Mientras esperaban a ser llamados podía ver sus caras de desesperación y angustia, otras veces, lamentablemente, de apatía, pude escuchar desconsoladores comentarios como “llegamos con las mochilas llenas de ilusiones y nos vamos con ellas vacías y con frustraciones.” Este comentario me lo dijo un peruano con una educación superior, pero quien lamentablemente perdió todo debido a la tensa situación política de su país. Debido a su precaria situación, los trabajadores experimentan estos sentimientos negativos, por lo que además de la educación ortodoxa, también les falta un gran apoyo moral, alguien que los anime a seguir adelante, a prepararse y a adaptarse, así como informarlos sobre posibles mejoras en su situación de inmigrantes y/o ilegales, como por ejemplo, en el caso de los mexicanos, la matrícula consular expedida en el consulado de San Francisco.

El mejor pago de haber realizado este servicio voluntario fue el sentir la sinceridad de mis alumnos. En ningún momento experimente algún sentimiento de incomodidad, todo lo contrario, pude sentir su gratitud y tal vez, a pesar del corto tiempo, hasta su cariño. La muestra de sus sentimientos sinceros fue demostrada día a día, tanto en pequeños detalles materiales, como refrescos, dulces y hasta rosas en una ocasión, como en comentarios halagando, agradeciendo y reconociendo mi trabajo. En otras ocasiones estos sentimientos también fueron reflejados cuando me buscaban para platicar sobre cualquier tema cotidiano o en otras ocasiones cuando, al haberme ganado su confianza, alguno de ellos me platicaba sobre cuestiones familiares. Son personas que fueron orilladas a enfrentarse contra duros obstáculos en un país totalmente ajeno al suyo como consecuencia de los diversos estragos comunes en nuestros países latinoamericanos, pero fueron personas con las que pude encontrar el sentimiento de satisfacción por haberles ayudado con la misma sinceridad que ellos me dieron.

Reporte de labores – verano de 2007.

Rodrigo Monjarás Manzanilla

Desde el principio Itzel y yo determinamos que yo daría las clases de computación. Al llegar a Monument Futures nos presentaron a los coordinadores de los muchachos en el centro y acordamos que se darían clases de computación tanto de nivel avanzado como de nivel básico. Por lo cual la propuesta fue que se impartirían las clases de lunes a viernes de siete a ocho de la mañana a nivel básico y de ocho a nueve a nivel avanzado teniendo siempre en mente que la prioridad de los alumnos era su trabajo.

A partir de este horario junto con un tutorial extraído de la página [y](#) proporcionado por Ángel Iraola, profesor de computación y encargado de sistemas en el centro. Para el nivel avanzado decidí comenzar con los temas relacionados con Word, Power Point e Internet. Además de aplicar el uso exclusivo del teclado y complementar las clases con las inquietudes de los alumnos. Sin embargo estos planes no se pudieron realizar pues los alumnos de nivel avanzado no se presentaron a partir del segundo día, al mismo tiempo que una hora para el nivel básico parecía no ser suficiente, pues cada punto en el plan se realizaba con teoría escrita puntualizada junto con la práctica para evitar dudas.

A esto se debe agregar que los viernes se utilizaron para realizar ejercicios con lo visto en los días previos con el objeto de repasar y consolidar los conocimientos. Un ejemplo de cómo se llevaban las notas de la teoría se presenta a continuación:

Tema: Ocultar íconos

- 1.- Apuntar al escritorio
- 2.- Hacer clic con el botón derecho
- 3.- Apuntar a “Arrange icons”/”Organizar íconos”
- 4.- Hacer clic en “Show desktop icons”/”Mostrar íconos del escritorio”.

Como se puede observar la presentación de la teoría era por medio de numeración para dar mayor facilidad para seguir paso a paso el procedimiento, aunado a que los comandos se enseñaban tanto en inglés como en español. Esto último era necesario pues las computadoras en el centro se encontraban en inglés y el texto de apoyo era en español, además que parecía una excelente alternativa para ayudar a un mayor entendimiento de las opciones presentadas por los programas.

Tuve doce alumnos, todos mexicanos, de diversas edades pero no todos finalizaron el curso. Tomando en cuenta la asistencia y ausencia de los alumnos se llevó a cabo la recapitulación al comienzo de cada clase. Al llegar la penúltima semana de clases se pactó que la última semana se utilizaría para aprender el uso del correo electrónico y del Messenger, por lo que los últimos temas vistos fueron los pertenecientes a la cuarta clase.

Dentro de la clase se presentaron algunas dificultades como fue la ausencia de los alumnos, el retraso de uno comparados con otros, la disminución y luego el crecimiento del número de asistentes, así como el hecho de que uno de los alumnos presentara una especie de dislexia, pues escribía lo apuntado en el pizarrón de forma diferente y demandaba total atención.

Después del horario de clases de computación ayudaba a algunos de los muchachos con dudas específicas tanto de inglés como de computación. Un caso específico de inglés fue ayudar con la comprensión y traducción de una canción, asimismo en el caso de computación asistir en la navegación en Internet, la búsqueda de páginas y el llenado de formularios.

RESUMEN DE LOS INFORMES DE ACTIVIDADES MÁS SIGNIFICATIVOS DE LOS BECARIOS EN CALIFORNIA.

Engelbert Castillo Nasr

Walnut Creek, 14 de julio a 11 de agosto, 2001.

Trabajamos en YMCA con niños de Mt. Diablo. Les enseñamos sólo un poco de gramática y frases que les pudieran ser de utilidad con un latino que no hable inglés. También hicimos algunas traducciones de volantes y trípticos con información útil para los latinos, la última semana nos dedicamos a las traducciones para hacer más accesible el uso de las instalaciones de la YMCA a los latinos que no hablan inglés.

Alicia Torres Ayala

Verano, 2001.

I taught children some survival dialogs, useful expressions, colors, greetings, food, clothes, pronouns and verbs. Both students and teachers seemed glad with these lessons. I had to adapt the material I had with me to the students' needs and expectations.

Sandra Rodríguezleal y León

Vacaville, summer, 2002.

I worked with Mexicans that did not know how to speak or write English properly at Latino Family Center. Most of the people were adults and they all had very laborious jobs, such as: waiters, cooks, house construction, working in the field, etc. These people were every interested in learning English, since they all had lived in the USA for many years and had not had the opportunity to learn the language. They knew that if they could learn how to communicate in English, they could have better jobs and earn more money to support their families. They had not even finished high school in Mexico, so it was very hard for them to learn English, since they did not know how to write and speak properly in their own language. One of the things that caught my attention was that the majority did not feel confident about learning to speak English. Most of them thought that it was almost impossible to learn another language and they were all shy and afraid to make mistakes. I also did translations to help the people who want to stop using alcohol and all sorts of chemicals.

Patricia L. Roaro Toledo

Vacaville, 3 de agosto a 14 de septiembre, 2002.

La actividad en el Latino Family Services Center fue muy provechosa y satisfactoria. Esta institución da servicios de consejería social y asesorías de tipo legal a la comunidad latina del condado y tienen como objetivo principal la defensa y autoestima del latino. Impartí clases de español a Joe Hinostroza quien llegó a California cuando todavía era un niño y le tocó vivir la época en que los mexicanos se avergonzaban de hablar su lengua, perdió y olvidó mucho de su país de origen. Porfirio Oseguera de más de 50 años y analfabeto que se daba a valer como si supiera leer y escribir en las dos lenguas. Aprendió muy rápido el alfabeto, a unir sílabas y además a reconocer muchas palabras en inglés. Tuvimos otros alumnos con un nivel de inglés muy elemental, en algunos casos nulo, no obstante que en promedio tienen de uno a cinco años de vivir en Vacaville. Los logros alcanzados en este curso (Express e intensivo, como nuestros alumnos le llamaron) fueron los siguientes: aprendieron a hacer preguntas y responder, con vocabulario para situaciones relacionadas con el saber llevar una solicitud de empleo, comprar víveres y medicinas, hacer citas con el médico y explicar más o menos los síntomas de una enfermedad común, también aprendieron a hacer oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente, pasado y futuro con los principales verbos.

Aline A. Sánchez Iniestra

Vacaville, verano, 2003.

Sentí miedo cuando vi cómo los niños norteamericanos ven a los niños mexicanos con desdén. Los niños mexicanos se ven tan inocentes de lo que pasa a su alrededor que espero que se den cuenta que el ser extranjeros no los hace menos que los demás. Mi trabajo como maestra de inglés fue muy vivificante porque así como mis alumnos aprendieron lo básico del inglés, yo aprendí más sobre el idioma, a ser tolerante, paciente y condescendiente. Pude enseñarle a leer y escribir en inglés y español al único alumno del horario de 10-12. Los siete alumnos del horario de 5-7 sabían un mínimo de inglés, lo cual hizo un poco más fácil el trabajo.

■ ■ ■ ■ Anexo 3

Experiencia en Techuchulco.

Fotos y ejemplos de los primeros intentos de escritura y lectura de las mujeres de esa zona empleando el método CLE.

Como se puede ver no existe un salón de clase como tal y los facilitadores emplean los espacios que tienen a su alcance o que la comunidad les facilita..



Como se puede observar el espacio no es el apropiado ya que no se cuenta con mesas para trabajar ni tampoco con un techo para protegerse del sol; a pesar de estos inconvenientes las mujeres asistieron a las reuniones semanales.



Las mujeres interesadas tenían que asistir a la reunión con sus hijos pues no tienen quien se los cuide mientras ellas intentan aprender a leer y escribir. En esta ocasión les prestaron un salón adecuado pero muy pequeño para el número de asistentes.



Se emplea la página del Gran Libro para releer la historia hasta que todas pueden reconocer las palabras y leer el texto. Esta página es la que ellas copian en sus cuadernos para ir formando su libro de lectura.



Otra página del Gran Libro que ellas emplean para repasar lo ya aprendido y para hacer lectura en voz alta.



Ejemplo de un “Cómo hacer ...”, en este caso se emplearon recetas de herbolaria. Primero se hace el medicamento y después se escribe la receta con ayuda de todas las asistentes. Todas participan en la elaboración de la receta, deshojando las plantas, buscando los envases, una prende el carbón, otra presta una cazuela y la que sabe como hacerlo les va indicando el orden en que se mezclan.

Se les invita a trabajar en equipo para ayudarse unas a otras.



En esta foto se puede observar la participación de las asistentes en la elaboración de una de las recetas de herbolaria. Generalmente en una clase se lleva a cabo la elaboración del “Cómo hacer...” y en la siguiente reunión escriben la receta con la participación de todas. Las facilitadoras las van guiando con preguntas para que recuerden los ingredientes y la manera de hacer el medicamento.

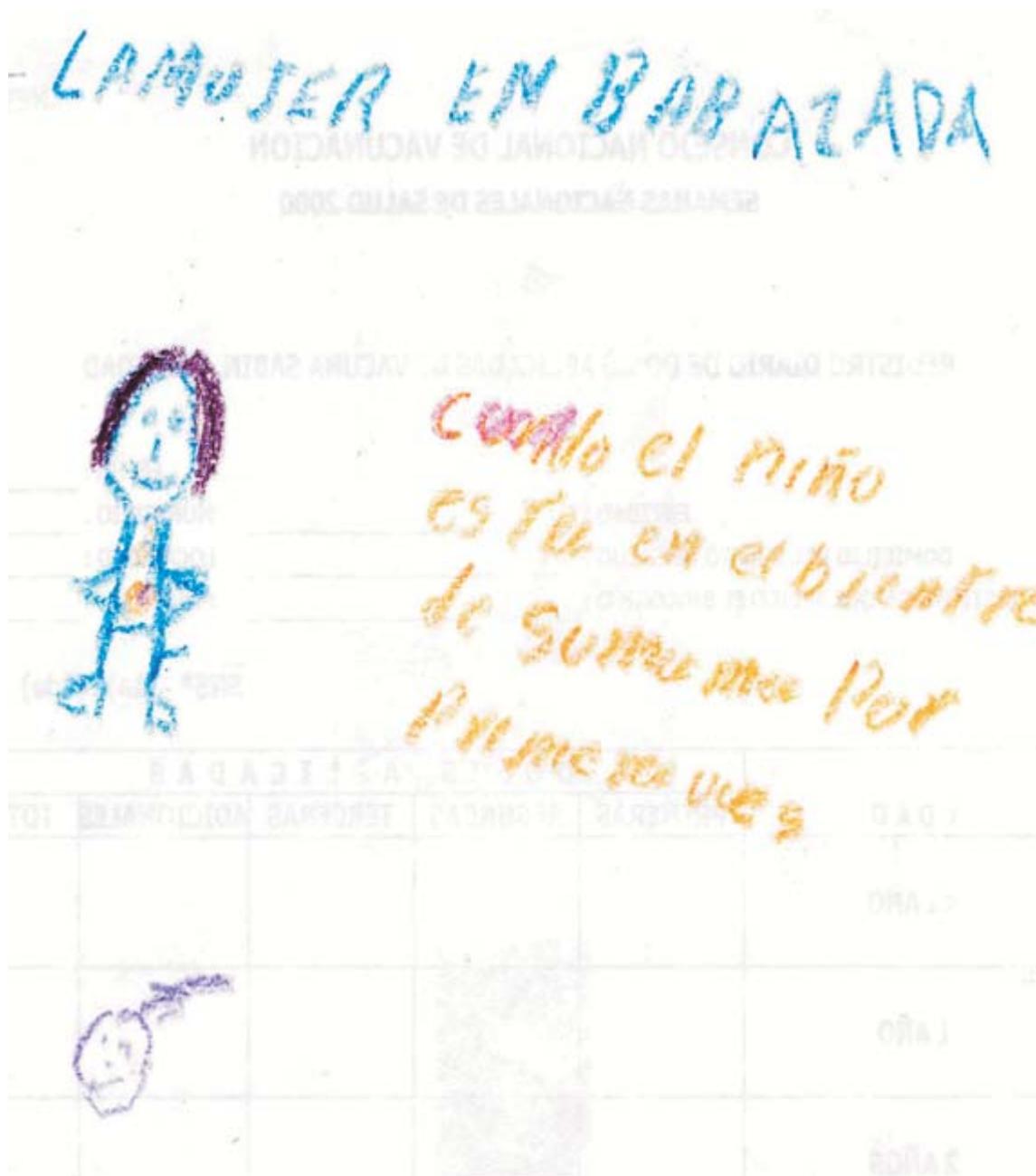


Siguiendo en método CLE en equipos se escriben las hojas que formarán el Gran Libro. Una vez terminado, se emplea para que todas hagan una copia en su cuaderno y empiezan a formar su propio libro de lectura.



Ejemplo de una hoja del Gran Libro escrito por la facilitadora y dibujado por las asistentes a la clase de lecto-escritura. El método que se emplea es el CLE. Como se puede observar en las fotos, las mujeres pueden asistir, a clase siempre y cuando se les reciba con sus hijos.

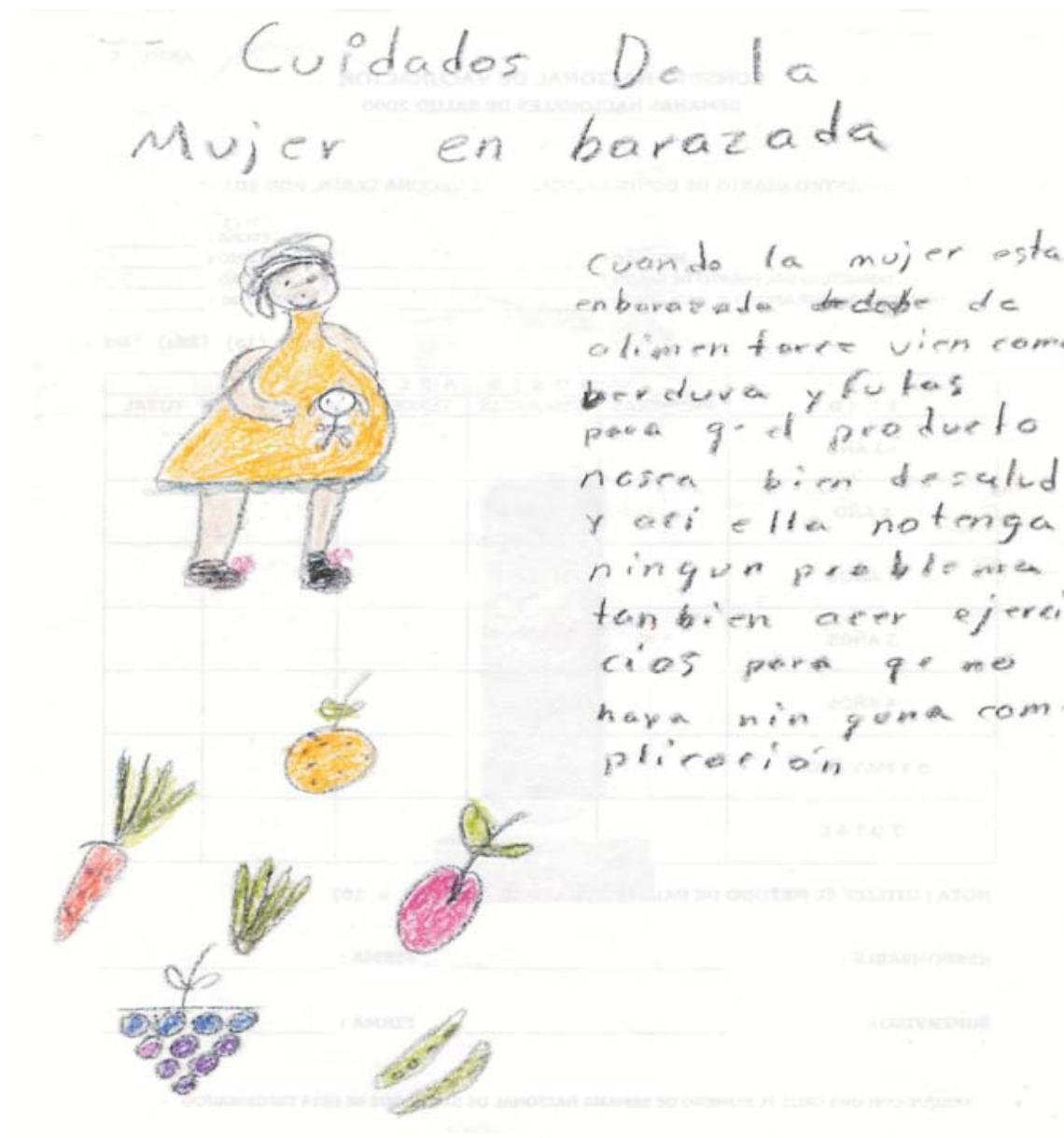
Ejemplo de un intento de copia por parte de las asistentes. Este paso se lleva a cabo después de escribir el Gran Libro junto con la facilitadora y de poder leerlo. Como se puede observar en los ejemplos todavía no reconocen todas las letras y les cuesta trabajo llevar a cabo la actividad de copiar correctamente.



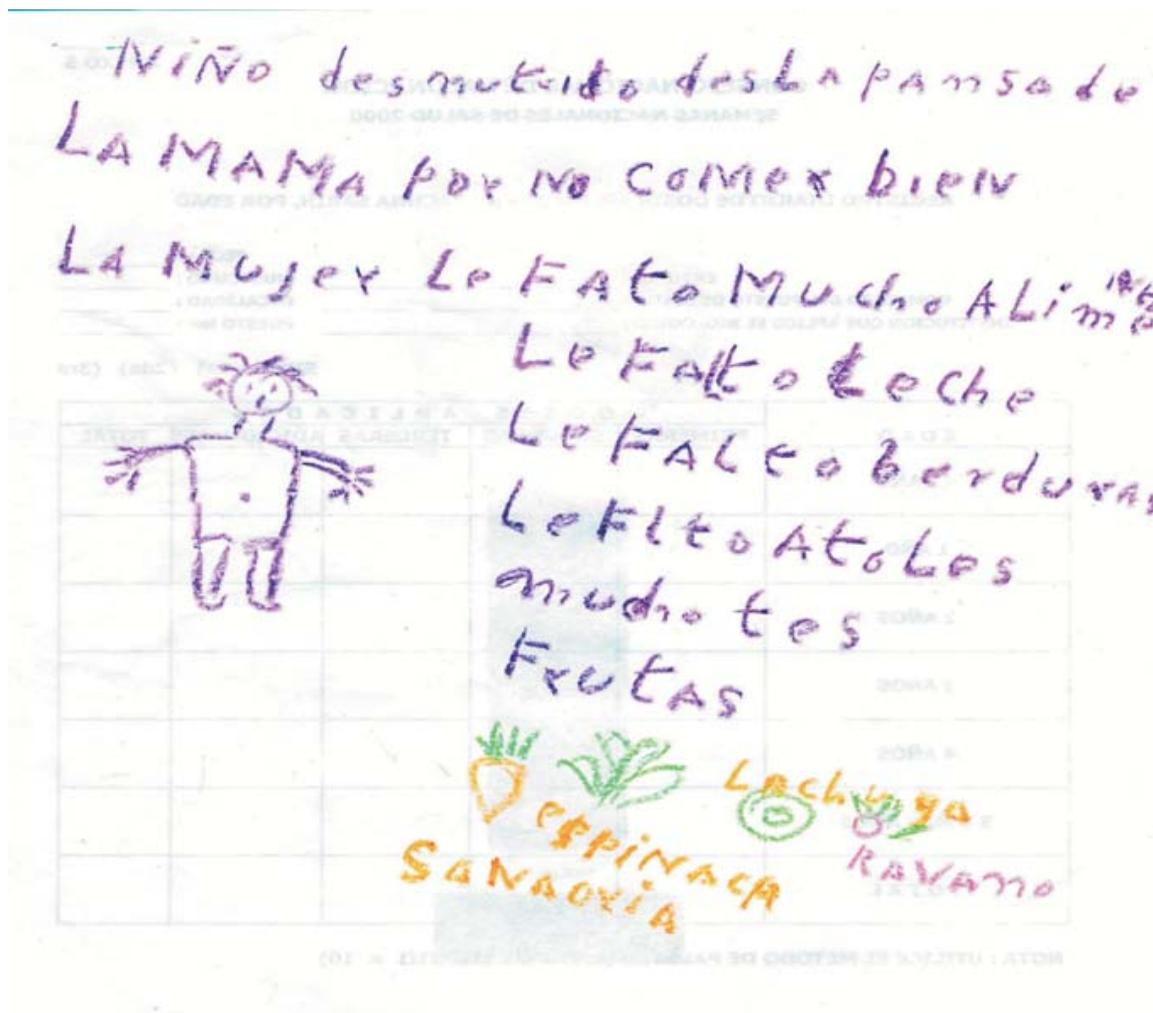
MATILDE ESPINOZA



CUANDO
LA MAMA
ESTA ENBAJASADA
DEBE DE ALIMENTARSE BIEN
CON LECHE
Y MEDICAMENTO DE
VITAMINAS



Algunos sujetos pueden corregirse así mismos al revisar su trabajo, pero no todos lo pueden llevar a cabo. En este caso las facilitadoras no tuvieron el tiempo para revisar cada cuaderno con precisión; como se puede apreciar en las fotos anteriores, los espacios no siempre son los adecuados y en ocasiones las asistentes son muchas.



En este ejemplo se puede observar que algunas mujeres al copiar les faltan letras y como se puede ver en las fotos los grupos son grandes y el espacio no es el apropiado por lo que la facilitadora no siempre puede corregir lo copiado el mismo día.



En esta hoja se puede observar que la persona tiene idea de las letras y que se anima a escribir pero tal como le suenan a ella las palabras, no tiene la disciplina de la copia y por lo tanto comete muchas faltas. Cuando el tiempo y el lugar lo permite la facilitadora lleva a cabo la corrección de las hojas de las asistentes o les pide que revisen su trabajo con cuidado comparándolo con las hojas del Gran Libro, el cual fue corregido en su momento.

 **Anexo 4**

A TEACHER'S MANUAL FOR CLE TEACHING OF BEGINNERS

LITERACY TEACHING IN DEVELOPING COUNTRIES: TURNING FAILURE INTO SUCCESS.

A ROTARY LITERACY PROJECT FOR DEVELOPING COUNTRIES.

TRADUCCIÓN DE: MA. DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ

PROYECTO ROTARIO DE ALFABETIZACIÓN PARA LOS PAÍSES EN DESARROLLO.

ALFABETIZANDO EN PAÍSES EN VÍAS DE DESARROLLO: CONVERTIR EL
FRACASO EN ÉXITO.

MANUAL DEL MAESTRO PRINCIPIANTE EN EL PROGRAMA *CLE*
(CONCENTRATED LANGUAGE ENCOUNTER)
(COMENZANDO A LEER Y ESCRIBIR)

INTRODUCCIÓN

Dentro del programa Rotario 3 H, Health (Salud), Hunger (Hambre) y Humanity (Filantropía), los directivos de Rotary International y los fideicomisarios de la Fundación Rotaria han puesto mucho empeño en aliviar el analfabetismo en los países en desarrollo por más de diez años.

El proyecto de alfabetización Rotario con más éxito ha sido el de Tailandia, donde dicho programa para las escuelas primarias se desarrolló por medio de un subsidio 3 H, convirtiendo el fracaso educacional en gran éxito en las zonas más difíciles de la región.

El uso de dos estrategias importantes fue la llave para el éxito del proyecto:

- a) La estrategia del **Faro de Luz** para provocar el cambio y
- b) Las estrategias del **CLE** – Concentrated Language Encounter/Comenzando a Leer y Escribir – para alfabetizar y desarrollar programas de alfabetización CLE.

Este manual está diseñado para maestros/as o personas (facilitadores) que quieren probar esta metodología para alfabetizar. Aquellos que deseen desarrollar un programa en su escuela, comunidad o región deberán a su vez recurrir al libro **“Teaching All the Children to Read” (Enseñar a leer a todos los niños)**, el cual presenta una discusión de cómo desarrollar y diseminar los programas de alfabetización en países en vías de desarrollo, al igual que las técnicas para emplear el método CLE. Este manual empieza con una breve descripción de la “Estrategia de alfabetización: Faro de Luz” para proveer algo del contexto en donde las técnicas CLE han sido sobresalientes.

ESTRATEGIAS DE ALFABETIZACIÓN: FARO DE LUZ.

Plan estratégico para enfrentar grandes problemas de alfabetización en países en vías de desarrollo.

La estrategia de alfabetización Faro de Luz se desarrolló para crear una diferencia real al enfrentar el problema mundial de un billón de analfabetas en los países subdesarrollados.

En pocas palabras la estrategia fue:

- ❖ Desarrollar buenos “**Proyectos de alfabetización: Faro de Luz Rotario**”, estratégicamente situados en los países en vías de desarrollo del mundo, que ofrezcan una solución a gran escala para dicho problema.
- ❖ Usar cada proyecto **Faro de Luz** para inspirar, ayudar y guiar a las autoridades competentes para eliminar dicho problema en cada nación.
- ❖ Mantener el paso de los **proyectos rotarios de alfabetización: Faro de Luz** para que sirvan de inspiración y guía a otros países.

El primer Faro de Luz de alfabetización rotaria en Tailandia ya ha inspirado y apoyado réplicas en Bangladesh, Nepal, el Pacífico Sur y Lao y continúa como fuente de inspiración y asistencia que promete mostrar el camino para aliviar los problemas de analfabetismo en otro lugares en vías de desarrollo en el mundo.

TÉCNICAS DEL CLE.

Las técnicas del CLE para desarrollar la alfabetización son particularmente efectivas para problemas educativos, como los que encontramos en los países en vías de desarrollo.

Esto se probó al inicio de una larga serie de proyectos de alfabetización de Rotary en Tailandia, encabezada por Richard Walter, PhD de Australia, (PDG – Ex – gobernador de distrito), Saowalak Rattanavich, PhD y Noraseth Pathmanand de Tailandia (PDG – ex – gobernador).

Los programas de alfabetización del CLE prueban su eficacia en un muy corto plazo, y su costo es relativo, ya que los profesores desarrollan la mayor parte del material de estos

programas y los estudiantes escriben y hacen sus propios libros. Además, debido a que los educadores locales deciden el contenido de la información del programa, existe la posibilidad de fomentar el entendimiento de su propia herencia cultural, e incrementar la conciencia de asuntos médicos, nutricionales, ambientales, etc., que son importantes para la vida de los estudiantes y el bienestar general de la población y del país.

El CLE, como método, ha tenido un gran éxito sobre todo, en la enseñanza de la lecto-escritura para niños de poblaciones analfabetas, lugares en donde otros programas ha fracasado abiertamente.

Acerca de los programas CLE.

Los programas del CLE son programas de “inmersión”, en los cuales los estudiantes están constantemente involucrados en la elaboración de cosas nuevas y a trabajar en grupo, lo que aumenta la complejidad del lenguaje.

Un segundo principio en la enseñanza del CLE es el “andamio”: que se refiere a lo que se espera que los estudiantes hagan cuando son previamente instruidos por el maestro, quien poco a poco va retirando su apoyo a los estudiantes, en tanto que estos se vuelven más capaces de afrontar la responsabilidad de lo que necesitan saber.

Un tercer rasgo importante es que todo el lenguaje esta basado en la actividad de la experiencia: la lectura del “libro para principiantes”, o quizá del “libro como hacerlo”, al principio de la unidad del programa. Además, todo lo dicho o escrito se convierte en parte de lo que está sucediendo dentro de una actividad bien entendida. Consecuentemente los estudiantes siempre pueden entender el significado de lo que leyeron o escribieron y lo que se espera de ellos. También son auxiliados para la comprensión del significado de lo dicho o escrito mediante acciones, gestos y tonos de voz del maestro o de los compañeros.

Los estudiantes aprenden el lenguaje a través de su propio proceso de pensamiento y son capaces de comunicarse en forma escrita o verbal.

MATERIALES REQUERIDOS

Todo lo que el maestro o facilitador necesita para empezar la enseñanza con el programa del CLE es:

- ❖ Un libro de cuentos para niños, que contenga un buen argumento y muchas ilustraciones.
- ❖ Hojas de rotafolio cuadrículadas y algunas fichas de trabajo.
- ❖ Tijeras y engrapadora

Los niños solamente necesitan:

- ❖ Plumones, una cajita de crayolas o lápices de colores para dibujar.
- ❖ Un cuaderno o block de cuadrícula grande.

El costo varía según el lugar en donde se adquieran los materiales, pero todo lo que el maestro y los estudiantes, (treinta estudiantes) necesitan, no sobrepasa los \$50.00 dls. al año. Además de uno o varios libros para el maestro que contengan historias para leer a los niños.

LOS PROGRAMAS DEL CLE.

Introducción

- ❖ Primera etapa: Para grados iniciales (1ero. y 2do. de primaria)
- ❖ Segunda etapa: Para grados intermedios. (3ero. y 4to. de primaria)
- ❖ Tercera etapa: Para grados avanzados. (5to. y 6to. de primaria)

Primera etapa del programa CLE.

Este manual cubre únicamente la etapa UNO de la enseñanza del programa del CLE.

Objetivos

El objetivo que abarca la etapa UNO del programa CLE es para que los jóvenes estudiantes principiantes se conviertan en lectores y escritores entusiastas.

Al finalizar la primera etapa, ellos serán capaces de:

- ❖ Leer varios tipos de textos simples.
- ❖ Citar y comentar lo contenido en los textos ya leídos.

- ❖ Escribir pequeños textos de diferentes tipos, observando las convenciones del lenguaje escrito.

Durante el progreso de la primera etapa aprenderán a:

- ❖ Identificar, escribir y deletrear cientos de palabras de su propia lectura y escritura.
- ❖ Brindar estrategias efectivas para fomentar el reconocimiento y la escritura de palabras no conocidas.
- ❖ Desarrollar habilidades de expresión, de confianza en sí mismos, pensamiento creativo, aceptación de opiniones e ideas de los demás, destrezas grupales y
- ❖ Retener el interés y aumentar la motivación.

Estructura del programa.

El programa para cada período escolar se organiza en unidades, a cada una de ellas le corresponde un determinado número de semanas. El número actual de unidades del programa que se cubren en un período escolar puede variar de clase en clase, pero la mayoría de las clases de etapa UNO abarcarán de 10 a 15 unidades en un período escolar.

Hay dos clases de unidades para el programa de etapa UNO, con diferentes tipos de secuencias de enseñanza. Las unidades “basadas en texto” empiezan con lecturas compartidas del texto para principiantes y las unidades “basadas en actividades” comienzan con una experiencia compartida, por ejemplo, como hacer un papalote, como incubar huevos, etc. Los maestros generalmente incluyen 2 o 3 unidades de actividades en el programa del período escolar, pero pueden ser más.

La estructura de una unidad del programa.

Durante cada unidad del programa, el maestro y los estudiantes trabajan a través de 5 “fases”, en una secuencia fija. Como puede verse en el siguiente cuadro. Las fases 3, 4 y 5 son similares tanto para las unidades basadas en texto como para las de actividades.

UNIDAD BASADA EN TEXTO	UNIDAD BASADA EN ACTIVIDADES
<p>Fase 1 Leer el libro de principiantes a los estudiantes asegurándose que entendieron la historia, están en ella y qué hacen.</p>	<p>Fase 1 Demostrar una actividad estructurada nombrando lo que estas usando y diciendo lo quiénes que estas haciendo. Asegúrate de que los estudiantes entiendan cada paso dado.</p>
<p>Fase 2 Revisar la historia, extrayendo el rol de los personajes, y hablar acerca de la historia.</p>	<p>Fase 2 Revisar la actividad paso a paso. Propiciar que los estudiantes hablen sobre el material requerido y describan el proceso. Después que lo ejecuten.</p>
<p>Fase 3 Negociar el texto con el grupo en el que los estudiantes concuerden en una situación aceptable de los sucesos.</p>	
<p>Fase 4 Hacer un Gran Libro con el grupo (en hojas de rotafolios con ilustraciones)</p>	
<p>Fase 5 Usar el Gran Libro en actividades de lenguaje aunado a juegos para un aprendizaje más específico.</p>	
<p>Nota: En los programas publicados del CLE, se facilita un libro inicial de “Como hacer” para algunas unidades de actividades, pero se trata solamente de un libro de referencia, y la unidad del programa generalmente inicia con una demostración práctica del maestro o un experto.</p>	

FASE 1 DE LA UNIDAD BASADA EN TEXTO:

Lectura compartida.

En la lectura compartida, el objetivo es lograr que los estudiantes entiendan plenamente la historia del “texto para principiantes”, desde su estructura general hasta los acontecimientos, ¿Quién hizo qué? Y las características de la gente, objetos y eventos y obtener el significado por ellos mismos.

Sé paciente con tus estudiantes menos seguros, alíentalos a participar, aún si no hablan y espera a que tengan más confianza para que puedan unirse a la plática. Una vez que esto ocurra, ellos lo harán permanentemente, dejando tras de ellos sus más serias dificultades – se habrán comprometido con el aprendizaje del lenguaje.

Hay dos “pasos” esenciales en la fase 1:

Paso 1 (A)

Introducción del “libro para principiantes”.

Haz preguntas acerca de la portada:

- ❖ “¿Qué ves en la portada de este libro?”
- ❖ “Comenta acerca de esto” (apuntando a una ilustración del libro)

Lleguen a un acuerdo sobre el título.

- ❖ “Este libro se llama...” “Este cuento se llama...”

Predigan el contenido de las ilustraciones:

- ❖ “¿Qué está sucediendo?”
- ❖ “Ahora, ¿qué está sucediendo?” etc.
- ❖ “¿De qué creen que se trate la historia?”

(Cubrir sistemáticamente todas las ilustraciones para dar a los estudiantes la oportunidad de resolver la temática de la historia).

Paso 1 (B)

Lectura del “libro para principiantes”.

Lee la historia a la clase, refiriendo la historia a las ilustraciones mientras vas leyendo. Lee tan expresivamente como puedas, usando expresiones faciales libremente, tono de voz, gestos y actuaciones para asegurarte que cada niño entiende completamente lo que está pasando en la historia. Si el lenguaje del texto no es la lengua materna o dialecto de los estudiantes, será necesario elaborarlo en su lengua nativa.

FASE 2 DE LA UNIDAD BASADA EN TEXTO.

Revisión de la historia.

En la fase 2, el propósito principal es que los estudiantes recuenten y comenten la historia que fue leída en la primera fase. Asegúrate que entendieron el significado de lo leído y que puedan hablar de los personajes y de lo que éstos hicieron en la historia.

No es necesario que incluyas todos los pasos sugeridos anteriormente y obviamente, deberás hablar con naturalidad a tus estudiantes, con tus propias palabras, pero una vez que la historia ha sido contada en varias ocasiones, se recomienda el juego de roles como una forma de involucrar a todos los estudiantes en la narración de la historia y en la utilización del lenguaje en el que puede ser contada.

Paso 2 (A)**Volver a contar la historia del libro.**

Habr , generalmente, uno o dos d as entre las fases 1 y 2, as  es que primero es necesario asegurarse que los estudiantes recuerden y sean capaces de hablar acerca de la historia le da previamente, por ejemplo:

- ❖ “ Recuerdan que le mos una historia nueva?”
- ❖ “ Cu l es el nombre de la historia?”
- ❖ “ De que se trata la historia? o  Qui n estuvo en la historia?”
- ❖ “ Qu  le pas  a... ?”

Paso 2 (B)**Contar otra vez la historia.**

- ❖ “ Qui n puede contar la historia?”
- ❖ “ Qu  sucedi  primero? o  C mo inici  la historia?”
- ❖ “ Qu  pas  despu s?”
- ❖ “ Qu  m s pas ?”
- ❖ “ C mo termina la historia?”

Paso 2 (C)**Comentar la historia.**

- ❖ “ Qui n te gust  m s de la historia?  Por qu ?”
- ❖ “Si t  fueras ...,  qu  har as?”
- ❖ “ Te gust  la historia?  Por qu ? o  Por qu  no?”
- ❖ “ Qu  aprendiste de la historia?”

Paso 2 (D)**M micas y juegos de rol.**

- ❖ “ Qui n puede actuar como ... ? El personaje est   feliz o triste? Entonces, actuemos tristes/felices”.
- ❖ “ Puedes caminar como ... ?  As  es como el personaje caminar ?”
- ❖ “ Qu  m s hizo el personaje?  Puedes hacerlo como el personaje?”
- ❖ “Ahora vamos actuar la historia.  Qui n quiere ser ... ? etc.”
- ❖ “ Qu  sucedi  primero?  Hag moslo ... !”
- ❖ “ Qu  dijo ...?  As  es como ... lo dir a? (demu stralo si es necesario).”
- ❖ “ Qu  sucedi  despu s?”
- ❖ “ Vamos ... (nombre de un alumno), te toca!”
- ❖ “ Est s feliz/triste/enojado? Bueno, entonces debes sonar feliz/triste/enojado. Trata de nuevo, etc.”

Los estudiantes que no tomen parte en la actuación pueden unirse al maestro y corear la narración entre los diálogos. Muchos maestros hacen máscaras de los personajes y sus estudiantes hacen el escenario para agregar realismo al juego de actuación. Hacer etiquetas para indicar sus roles también es útil.

No obligues a estudiantes tímidos a tomar los papeles protagónicos al principio, déjalos ser miembros del “coro” y después dales un rol pequeño junto con un estudiante más seguro. El objetivo es tener a todos los estudiantes participando en la actividad y una vez que un estudiante tímido haya sido persuadido a actuar, la mayor barrera habrá sido superada para siempre.

Las fases 3, 4 y 5 son similares para ambos tipos de unidades del programa, pero ahora debemos observar las fases 1 y 2 de la unidad de un programa basado en actividades.

FASES 1 Y 2 DE UNA UNIDAD BASADA EN ACTIVIDADES.

En Tailandia, las unidades del programa basado en actividades se llaman “unidades de cómo hacerlo”. Los maestros las consideran tanto divertidas como importantes. En algunos casos, los maestros han enseñado una lengua extranjera o han alfabetizado por meses, usando sólo las unidades “cómo hacerlo”, sin la ayuda de una historia de los “libros para principiantes”.

Sin embargo, la parte básica de este manual se enfoca principalmente en las unidades del programa basadas en textos. También se incluye un “libro para principiantes” “cómo hacerlo”, producido en Tailandia para la enseñanza del inglés como una lengua extranjera, incluido como apéndice. Este es muy detallado ya que, tanto maestros Tailandeses como estudiantes estaban trabajando con una lengua extranjera, pero estos detalles no dejan dudas acerca de lo que los maestros hicieron y aquellos que quieran usar las técnicas del CLE para la enseñanza del inglés, como lengua extranjera o secundaria, lo encontrarán particularmente útil.

Fase 1

En la fase 1 de las unidades “Cómo hacerlo”, el maestro desarrolla una actividad tal como hacer un papalote. Esta demostración generalmente se divide en varias secciones:

- 1) Discutir lo que ha pasado.
- 2) Mostrar a los estudiantes los materiales y equipo que se utilizarán.
- 3) Demostrar claramente los pasos.

Las actividades con la intención de lograr algo, invariablemente deben tener una secuencia fija, de tal forma que las instrucciones para la elaboración del papalote deben estructurarse de acuerdo a lo que se espera que suceda. En este caso, los niños y el maestro comentarán cada paso del proceso de elaboración del papalote – lo que se debe hacer, lo que se usa para hacer un papalote, quienes participan en su elaboración y cómo se sienten al respecto (ver Apéndice A para más detalles).

Fase 2

Reconstruyendo la experiencia.

Como en la unidad basada en texto, hay un énfasis en citar lo que ha pasado. En las unidades basadas en actividad, los estudiantes mencionan el equipo y materiales requeridos primero y después dicen como se hace paso a paso (véase el Apéndice A para detalles).

En las unidades de “cómo hacerlo”, la plática puede ser fácilmente variada mientras los estudiantes citen lo que ha pasado, una y otra vez. Por ejemplo, puedes poner atención a diferentes elementos de lo que sucede, tales como “¿Por qué necesita tener cola un papalote?” o “¿Qué diseño queremos para este papalote?”

Siendo más ambicioso, vas pidiendo labores cada vez más complicadas, tales como, decir qué es lo que sucederá o si algo estuvo bien hecho o no.

Estas actividades traen consigo diferentes tipos de textos hablados (comentarios sobre lo que está sucediendo, un texto de procedimiento, un texto de recuento y un texto de reporte), que contengan un rango de tiempos verbales y modelos de oraciones.

Deberás continuar con la fase 3 (el lenguaje escrito) sólo cuando los estudiantes sientan que ellos ya saben llevar a cabo la actividad.

Fase 3 de las unidades basadas en texto y en actividades:

Negociar el texto con el grupo.

Paso 3 (A)

Recuento preliminar.

Primero pide a los estudiantes que recuenten la historia, has preguntas tales como:

- ❖ “¿Qué pasó primero?”
- ❖ “Después ¿qué pasó?” etc.

Mientras esto sucede, has que repitan cómo se sentían o se veían los personajes.

Paso 3 (B)

Negocia el texto con el grupo. Logrnda que los estudiantes estén de acuerdo con la secuencia de los eventos.

- ❖ “Ahora podemos escribir la historia en nuestras propias palabras y convertirla en un libro”.
- ❖ “¿Cómo quieren que se llame la historia?”
- ❖ “Díganme que quieren decir y yo lo escribo. ¿Qué escribo primero?”
- ❖ “¿Qué pasó después?” “¿Está bien que digamos eso?”
- ❖ “¿Cómo quieren que termine la historia?”

Conforme los estudiantes vayan dando respuestas, escribe esos enunciados en las hojas de rotafolio, transformando lo dicho en forma escrita ente los ojos de los estudiantes. Si alguna frase está mal formulada gramaticalmente, antes de transcribirla, dila correctamente como si así lo hubiera dicho el estudiante. (NO LO CORRIJAS DIRECTAMENTE). Di en voz alta cada palabra que vayas escribiendo.

Cada vez que termines de escribir una oración:

- ❖ Pide al grupo que lean mientras que apuntas cada palabra.
- ❖ Después pregúntales si lo quieren decir de otra manera y cambiar la oración para mejorarla.
- ❖ Siempre que se anexe una nueva oración has que el grupo lea la historia a coro desde el principio “para ver qué es lo que tenemos hasta ahora”. Si es texto es ahora demasiado largo para seguir leyéndolo todo, has que lean los últimos párrafos. Con ese procedimiento, leerán su texto tantas veces como éste se modifique y así se familiarizarán con él.

Recuerda que los estudiantes deben negociar un texto escrito completo, oración por oración oralmente; en este paso aún no es necesario preocuparse por la ortografía, ni por la puntuación.

En las unidades basadas en texto, es importante recordar que les estás pidiendo a los alumnos que cuenten con sus propias palabras lo que sucede en la historia. No les está pidiendo que recuerden las palabras del “libro para principiantes”.

- ❖ Los estudiantes no deben incluir cada detalle dado en el “libro para principiantes” – ellos podrán agregar algunos detalles o comentarios de su propia iniciativa.
- ❖ No tienen que usar las mismas palabras usadas en el “libro para principiantes”, incluso pueden cambiar el título.

El uso de las palabras debe ser el producto del pensar y el hablar acerca de la historia contada en las fases 1 y 2. Ciertamente algunas frases, incluso algunas oraciones completas del texto grupal, serán idénticas a las que están en el “libro para principiantes”, especialmente aquellas que son usadas repetitivamente. Por ejemplo, “Alguien ha dormido en mi cama”, de “Ricitos de oro” o “ ‘yo no’, dijo el ... “ del cuento “La gallinita roja”, estas frases serán probablemente las más retenidas cada vez que se cuenten estas historias. Pero tu enseñanza de la fase 2 fallará si tus estudiantes repiten textualmente lo que está en el “libro para principiantes”.

Es mejor trabajar en grupos pequeños para que todos los estudiantes den una aportación substancial al texto, pero eso podría no ser posible. Trata que todos los estudiantes se sientan identificados con lo dicho en el texto. No dictes lo que deben escribir, sino que debes modificar las oraciones, si es necesario, para observar los principios aceptables del lenguaje, mencionando la versión correcta antes de escribir. Para las primeras unidades del programa de la fase 1 tendrás que ser tú quién escriba todo. Después los estudiantes demostrarán gustosos sus habilidades como maestros y harán algunos escritos. Ellos deberán utilizar la puntuación correcta desde el principio de la fase.

Tú no terminarás de negociar el texto con el grupo en una sesión. Mientras empiezas a trabajar en ello nuevamente, en la siguiente sesión, deja que tus estudiantes lean en coro lo que se escribió anteriormente, mientras vas señalando cada palabra. Alguna vez, un estudiante podrá ser requerido para “ser maestro” y señalar las palabras mientras los demás leen en voz alta.

Paso 3 (C)

Ilustrando el texto del grupo.

Aunque esto generalmente se lleva a cabo después de terminar de escribir la historia

completa, no siempre es así, ya que algunos maestros ponen a los niños a dibujar una ilustración cada vez que terminan una página. No es seguro y puede no dar buen resultado hacer esta actividad después del paso 3 (B), es preferible esperar a tener toda la historia y así terminar la clase animadamente dibujando las ilustraciones del “libro”.

Las ilustraciones podrán ser hechas individualmente, en parejas o por algunos estudiantes que ilustrarán el texto y el grupo lo ilumina. En cualquiera de los casos, las ilustraciones proveen una oportunidad para que los estudiantes desarrollen el lenguaje a través de comentarios acerca de la historia y los personajes. Esto es muy importante porque la razón principal del por qué muchos estudiantes de países subdesarrollados encuentran difícil la lecto-escritura es que no se involucran en procesos de aprendizaje en el salón.

Fase 4: Elaboración del Gran Libro.

Después de que está hecha la “copia” que se negoció con los alumnos se hará el “gran libro”. Han un número importante de razones para hacer el “gran libro” en cada unidad del programa.

Estas incluyen lo siguiente:

- ❖ Cada uno podrá servir como libro fuente para impulsar y motivar a los estudiantes a practicar su lectura.
- ❖ Los individuos pueden compartir sus ideas con otros miembros del grupo en cuanto a la elaboración, el diseño y la ilustración del “gran libro”. Los estudiantes pueden desarrollar su talento al dibujar o escribir creativamente.
- ❖ Para estos niños, cada “gran libro” representa su meta final y una prueba fehaciente de la realización de su aprendizaje.
- ❖ El maestro tiene tiempo durante la sesión para ayudar a los alumnos atrasados o prestarles una atención individualizada.
- ❖ Los “grandes libros” son el comienzo de una pequeña biblioteca en clase y los estudiantes podrán hacer pequeñas copias para llevarlas a casa y empezar ahí otra biblioteca.
- ❖ El proceso perfeccionará las habilidades del trabajo y las estructuras grupales de los estudiantes.

En primera instancia tus alumnos harán sólo una copia, bajo tus instrucciones, pero después, cuando ellos hayan aprendido a trabajar en pequeños grupos, podrá haber tantos “grandes

libros” como grupos de actividades en la fase 5. Un libro que va a ser usado, por todos en la clase tiene que ser tan grande como un póster, mientras que los libros para uso de grupos más pequeños podrán ser de un cuarto de tamaño.

Los procedimientos que utilizas cambiarán cuando los estudiantes mejoren su elaboración de libros y puedan trabajar con menos supervisión. En cualquiera de estos casos, la primera tarea es decidir sobre una página determinada y las ilustraciones y el lugar donde deben éstas estar situadas en las páginas. Normalmente la conversación de la clase es como el siguiente ejemplo:

Paso 4 (A)

Empezar a elaborar el “gran libro”.

- ❖ “Ahora escribiremos la historia en un ‘gran libro’”.
- ❖ “¿Qué tan grande deberíamos hacerlo?”

Paso 4 (B)

Numeración de páginas.

- ❖ “¿Cuántas páginas necesitaremos?”
- ❖ “¿Dónde terminará la primera página?” “Marquemos cada página al terminar la historia”. (Cada maestro lo hace al gusto del grupo).

Paso 4 (C)

Formato de la página.

- ❖ “¿Qué ilustraciones queremos en nuestro libro?” “¿Quieren un dibujo de ...?”
- ❖ “¿Quieren una ilustración en la portada?” “¿Qué más ponemos en la portada?”
- ❖ “¿Qué ilustración quieren en esta página?”
- ❖ “¿Dónde quieren poner el texto en esta página?”
- ❖ “¿Cómo quieren hacer la ilustración en esta página?”
- ❖ “¿De qué color debe ser el/la ... ¿?”

Paso 4 (D)

Organizar grupos para hacer el “gran libro”.

Al principio el maestro tendrá que hacer todas las tomas de decisiones acerca del libro, pero después de esto, probablemente habrá que dividir la clase en grupos más pequeños, de tal forma que cada grupo produzca un libro.

Cuando los estudiantes son incapaces de escribir lo suficientemente bien, el maestro puede hacer a cada grupo una copia del “gran libro” sin ninguna ilustración. Más adelante, cuando

los estudiantes sean más capaces, pueden escribir sus propios libros, bajo menos supervisión. Los estudiantes más capaces ayudarán a quienes se les dificulte el texto. Todo esto puede ser compartido en la toma de decisiones. Debes prepararte para esto, mientras los estudiantes trabajan en un solo grupo, fomentando un comportamiento solidario y después asignando a los prospectos de líderes el papel de “maestros”, pero bajo tu supervisión.

Paso 4 (E)

Ensamblando el “gran libro”.

- ❖ “Juntemos nuestras páginas” “¿Dónde está la página uno?” “¿Dónde está la página dos?” etc.
- ❖ “¿Están las páginas en orden?”
- ❖ “¿Dónde están la portada y la contraportada?” “Ahora pongamos la portada”.
- ❖ “Ahora engrapemos el libro”.
- ❖ “Asegúrense que los bordes estén alineados”.

Fase 5: Actividades en conjunción con juegos.

Los juegos del lenguaje son la forma de practicar las habilidades del lenguaje y de encausar la atención hacia los rasgos y detalles del lenguaje sin hacerlo aburrido. Ya que los estudiantes hayan hecho su propio “gran libro”, serán capaces releerlo a coro fácilmente y serán capaces de leerlo individualmente con una tardanza mínima. Los grupos de estudiantes podrán identificar cualquier palabra en el libro mediante la lectura coral y pueden ser llevados a hacerlo de forma individual. La mayoría de ellos serán capaces de identificar algunas de las palabras aisladamente y lo más importante, todos comprenderán firmemente el significado del texto, desde su estructura general hasta oraciones y palabras.

El libro ahora será una fuente de actividades del lenguaje en el cual los estudiantes se enfocan en los elementos más pequeños de la estructura del lenguaje escrito, tales como oraciones, palabras, letras y correspondencias fonográficas y habilidades alternas como deletreo y fonética.

Para introducir una nueva actividad o juego

- ❖ Muestra a tus estudiantes cómo tomar parte en la actividad.
- ❖ Los entrenas para que puedan dirigirse ellos mismos en pequeños grupos.

Los maestros toman en cuenta un número de factores al seleccionar las actividades para la **fase 5**. El nivel de goce es muy importante, porque los estudiantes aprenden mucho

más rápido si ellos disfrutaban los juegos. Las actividades deberán cubrir también en alto grado los objetivos de la unidad. Los juegos que los profesores del CLE pueden inventar para brindar a los estudiantes la práctica en el reconocimiento de las palabras, deletreo, elaboración de oraciones, pronunciación, ortografía y demás, son innumerables. El esquema 1 es un ejemplo de los objetivos y actividades que puedes realizar en posteriores unidades de los programas de la Etapa 1 del CLE y sólo se mencionan algunos. (La lista es tan grande como tú quieras).

Paso 5

Esquema 1

Objetivos y actividades de muestra para la Etapa 1, Paso 5.

1. *Reconocimiento de palabras que aparezcan en el “gran libro” del grupo:* juegos de cartas con palabras, memorama de palabras, lotería, dominó, etc.
2. *Lectura de oraciones que contengan palabras del “gran libro”:* competencias de lectura, relacionar palabras, relacionar las columnas, llenar los espacios en blanco.
3. *Escritura de palabras que aparezcan en el “gran libro”:* competencias de escritura, juego del “ahorcado”, competencias de dictado.
4. *Oralmente se elaborarán oraciones que incluyan palabras del “gran libro”:* competencias de elaboración de oraciones, crear una oración para un dibujo determinado.
5. *Lectura y escritura de oraciones con palabras que aparezcan en el “gran libro”:* competencias de lectura, dictado, trabajo de parejas en lectura y escritura.
6. *Deletreo de palabras del “libro” y elaboración de nuevas palabras:* crucigramas, completar los enunciados, homónimos, palabras parecidas.
7. *Oralmente se elaborarán enunciados con palabras nuevas:* competencias de compras – consisten en que cada grupo prepare una “lista de compra” con palabras difíciles y reten al otro equipo a poner dichas palabras en un enunciado.
8. *Lectura y escritura de nuevos enunciados:* rompecabezas de enunciados, dictado, competencias de escribir un librito.
9. *Lectura de nuevos textos:* adivinanzas de palabras o enunciados en competencias de lectura – poemas.
10. *Contar o hablar de un texto basado en experiencias reales:* entrevistas con amigos, conversaciones telefónicas, preguntas, chistes.

11. *Respuestas a textos nuevos*: contar historias o noticieros o representación de un director de escuela o de un comentarista de televisión.

12. *Producción de pequeños textos escritos*: tarjetas para toda ocasión, iniciar una historia y que ellos la terminen, competencias de escritura, etc.

Ejemplos

1. Reconocimiento de palabras del “gran libro”.

- ❖ El maestro cubre una palabra de una página del “gran libro” y pregunta por la palabra cubierta.
- ❖ Un estudiante voluntariamente responde la pregunta
- ❖ Todos los estudiantes leen la palabra en coro, poner atención a la pronunciación correcta.

2. Similar a la actividad 1, excepto que el estudiante tiene que escribir la palabra en el pizarrón.

3. Juegos de tarjetas con palabras.

Encuentra la palabra:

- ❖ Las tarjetas con palabras son colocadas en una “repisa”, visible para toda la clase.
- ❖ Pregunta: “¿Quién puede hallar la palabra ... ?”
- ❖ El estudiante toma una tarjeta y la pone donde debe ir en el “gran libro”.
- ❖ El grupo revisa la palabra y dice si es la correcta o si está incorrecta

Di la palabra:

- ❖ Los estudiantes se sientan en círculo alrededor de las tarjetas con palabras, las cuales están boca abajo.
- ❖ Un estudiante toca una tarjeta tras otra, cantando “Un, dos, tres, la carta es ... “ y toma la última tarjeta que tocó.
- ❖ El estudiante dice la palabra que está en la tarjeta y muestra ésta al grupo, si los estudiantes no la recuerdan, la pueden buscar en el “gran libro”.

Para todas estas actividades los maestros, regularmente realizan competencias entre equipos, poniendo el marcador en el pizarrón para aumentar la emoción del grupo.

Apendice A

EL LIBRO PARA PRINCIPIANTES “COMO HACERLO”

Introducción

Estructura de una unidad del programa “como hacerlo”

El libro para principiantes “como hacerlo” es un complemento ideal para el CLE, ya que brinda la oportunidad de enfocarse en temas específicos para la exploración y el desarrollo. Desde la salud y la nutrición hasta la preservación de la cultura y el medio ambiente, los libros y manuales diseñados para apoyar y documentar el interés de la comunidad, pueden ser una importante y duradera contribución. Desde las actividades más simples hasta las más complejas son posibles.

Una unidad “como hacerlo” difiere de una basada en una historia de un “libro para principiantes” solo en las fases 1 y 2. Las fases 3, 4 y 5 son las mismas para ambos tipos de unidades del programa.

La unidad “como hacerlo” es una unidad basada en actividades. Una historia para un “libro para principiantes” se basa en dibujos y lenguaje. Hay muchas similitudes entre lo que se hace en ambos tipos de unidades del programa. Específicamente:

Fase 1: En una unidad basada en texto discutes las ilustraciones del “libro para principiantes” con los estudiantes, asegurándote que entiendan la historia - ¿Quién está en ella y que pasa? En una unidad basada en “como hacerlo” propones una actividad estructurada mencionando que es lo que estas usando y explicando qué es lo que estas haciendo. Asegúrate que los estudiantes entiendas lo que hay que hacer en cada paso.

Fase 2: En una unidad basada en texto se revisa la historia, se hacen juegos de rol y se comenta la historia, en una unidad “como hacerlo” los estudiantes harán un recuento de lo que se ha hecho paso a paso (si es posible, habrá que repetir la actividad varias veces) hasta que los estudiantes puedan decir que hay que hacer y en que secuencia.

Luego vienen las fases 3,4 y 5 que son las mismas en una unidad “como hacerlo” y en aquella de la lectura compartida de un “libro para principiantes”.

Fase 3: Negociar un texto con el grupo. En este punto los estudiantes se pondran de acuerdo en la secuencia de los eventos.

Fase 4: Hacer “un gran libro” en grupo

Fase 5: Usar el “gran libro” en actividades del lenguaje en conjunción con juegos para un aprendizaje mas específico.

MAS DATOS SOBRE LAS FASES 1 Y 2

Tal como en las unidades del programa que inician con la lectura compartida de una historia, el énfasis en las unidades basadas en actividades de las fases 1 y 2 se da en el **significado** – lo que esta sucediendo. Maestro y estudiantes se concentran en hacer algo, como cocinar o alguna otra actividad interesante, esto requiere de cuidado, debe hacerse paso a paso si quiere lograrse el éxito.

En tanto cada paso se lleva a cabo, el maestro debe decirle a los estudiantes el nombre de lo que se ha estado usando y que es lo que está sucediendo. Si se procede de esta manera, los estudiantes pronto serán capaces de contestar las preguntas acerca de qué se necesita y de que habrá de hacerse después. Este tipo de comentarios son claramente entendidos por los estudiantes, porque a lo que esto se refiere ellos lo pueden ver – tiene sentido. Si es posible, la actividad podrá repetirse más de una vez, empezando con un comentario del maestro mientras les demuestra lo que se va haciendo y finalizando con comentarios de los estudiantes, que se ven turnando para realizar las actividades, dirigidos por sus propios compañeros.

Antes de comenzar la unidad “como hacerlo”, necesitarás pensar en dos cosas cuidadosamente:

1. ¿Cuáles son los pasos que se deben seguir en esta actividad?
2. ¿Cómo se progresará más?
 - a) Demostrando el maestro la actividad (fase 1) o
 - b) Con los estudiantes listos para negociar el texto con el procedimiento que anteriormente se les dio (fase 3)

EJEMPLO DE UNA LECCIÓN “COMO HACERLO”

Pasos para hacer un papalote

Los papalotes pueden ser hechos de diferentes formas y de diferentes materiales. Lo siguiente es sólo un ejemplo de lo que el maestro podría hacer (ejemplo de una actividad simple. Probablemente, algunas actividades pueden ser más útiles para el aprendizaje del alumno que otras). Lo más importante es que uno debe utilizar un patrón de presentación similar.

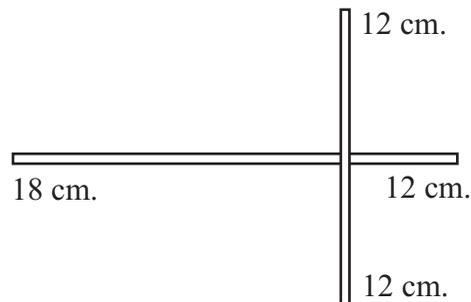
Materiales:

1. Dos palitos de madera: uno de 24 cm. y otro de 30 cm.
2. Una hoja de papel “de china” de 36 por 30 cm.

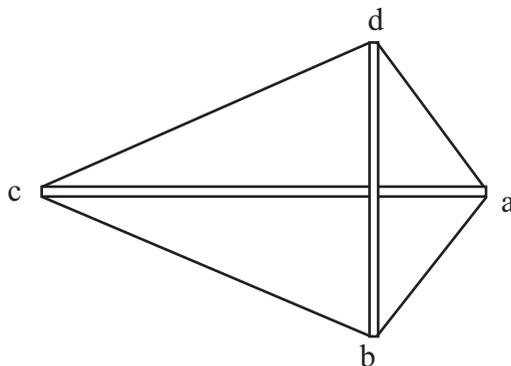
3. Pegamento
4. Un carrete de hilo cáñamo o hilo resistente
5. Tijeras

Que hacer:

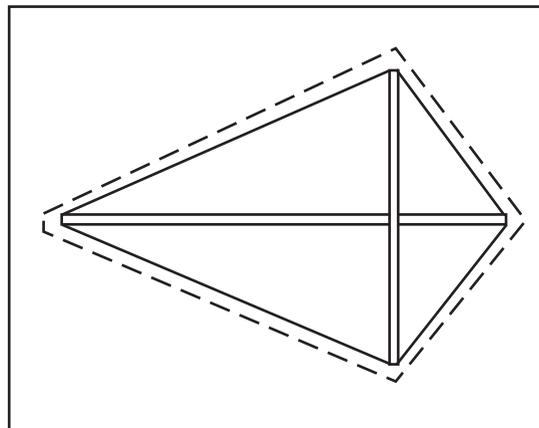
1. Ata los dos palitos juntos, formando una cruz. Asegúrate de que la intersección esté al centro del palo más pequeño.



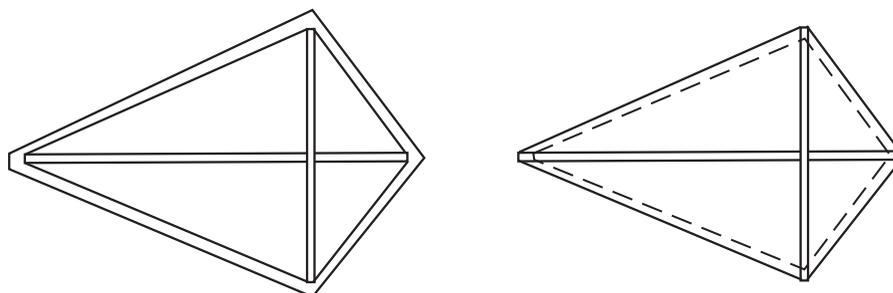
2. Junta con hilo las puntas de los palitos, uniendo los puntos a,b,c y d. Después pon pegamento sobre el hilo. Asegúrate que el hilo quede tenso.



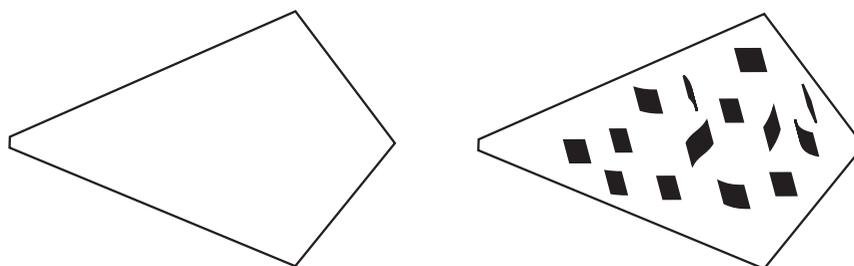
3. Coloca los palitos sobre el papel de china y recorta éste aproximadamente 3 cm. fuera del hilo, siguiendo la forma que el hilo te dio.



4. Aplica pegamento en el papel que está por fuera del hilo y dóblalo cubriendo el hilo por todo el rededor. Asegúrate de hacer presión sobre el papel con pegamento para que quede bien.

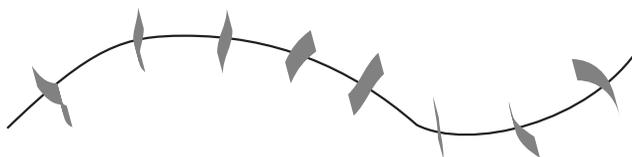


5. Ahora voltea el papalote y decóralo a tu gusto.

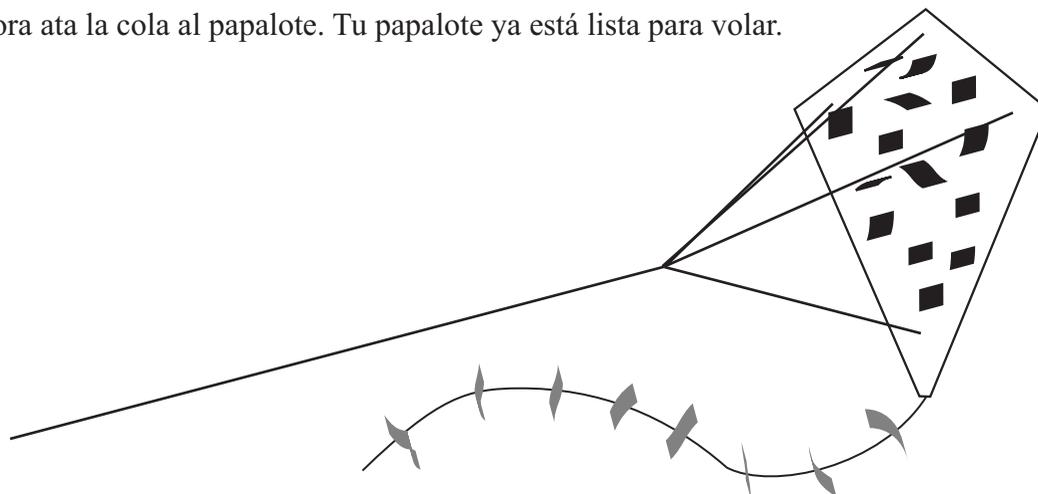


6. Agrega 4 tramos pequeños de hilo, todos del mismo tamaño, a los 4 ejes de la cruz de palo a una misma distancia de la intersección.

7. Ahora haz la cola del papalote con 70 cm. de hilo aproximadamente.



8. Ahora ata la cola al papalote. Tu papalote ya está lista para volar.



Plan de lección para las fases 1 y 2

(si esto no se utiliza para una lección de inglés, emplee el idioma correspondiente)

Fase 1: Demostración de la actividad estructurada

Paso 1 (A): Muestra a los estudiantes un papalote y/o una ilustración del mismo y diles que les vas a mostrar como hacerlo.

- ❖ ¿Saben lo qué es esto? Esto es un papalote.
- ❖ Les voy a enseñar como hacer uno.

Paso 1 (B): Sacar el material que se va a usar y dile a los estudiantes que es cada cosa.

1. Los palitos:

- ❖ Para hacer un papalote necesitamos dos palitos (muestra los palitos que están en el papalote o en la ilustración).
- ❖ ¿Qué necesitamos? Si, dos palitos, uno más grande que el otro (muestra los palitos y di porque uno tiene que ser más grande que el otro).

2. El papel:

- ❖ ¿Qué se necesita para cubrir los palitos? Si, necesitamos papel para cubrirlos.
- ❖ Aquí está nuestro papel.

3. El hilo:

- ❖ ¿Qué más necesitamos para hacer nuestro papalote? Si, necesitamos hilo (señala el hilo en el borde del papalote, en la cola y el que se usa para empinar o volar el papalote).
- ❖ Aquí está nuestro carrete de hilo

4. La cola:

- ❖ ¿Qué más necesitamos para hacer la cola? Si, necesitamos pedacitos de papel (enseña el papel de la cola del papalote)

Paso 1 (C): Hacer el papalote paso a paso, como se describe en el “ejemplo de la lección “como hacerlo””.

1. Los palitos:

- ❖ Primero hay que atar los dos palitos juntos para hacer una cruz.
- ❖ Hay que poner el palo largo exactamente a la mitad del corto (mostrarlo) de esta forma.
- ❖ Ahora hay enredar el hilo alrededor de los palitos así, asegurándolo con nudos.
- ❖ Hay que asegurarse que el hilo quede tenso (demuestra como).

2. El hilo y los palitos:

- ❖ Hay que atar hilo alrededor de las puntas de los extremos de los palitos.
- ❖ Primero este extremo... luego este otro... después éste y por último éste.
- ❖ Ahora hay que colocar los palitos sobre el papel y cortar éste aproximadamente a 3 cm. del hilo y todo alrededor de éste.

3, 4. El pegamento y el papel:

- ❖ Hay que colocar el pegamento fuera del hilo.
- ❖ Ahora hay que doblar el papel por los cuatro lados del papalote. Hay que asegurarse de presionar el papel para que se pegue correctamente.

5. Decoración del papalote:

- ❖ Ahora se voltea el papalote y se decora
- ❖ Se pueden usar todos los colores que se quieran. Cuidando de no romper el papel.

6. Las tiras del papalotes:

- ❖ Ahora hay que atar un hilo en cada eje de la cruz de palo – una aquí... otra acá... la otra aquí y otra acá. (Mostrar las tiras de hilo).
- ❖ Tomen nota que los hilos en cada palito se encuentran a la misma distancia del centro.
- ❖ Se pueden atar los hilos a los extremos de los palitos. Pero no se van a ver tan bien.
- ❖ Ahora hay que hacer pequeños orificios en el papel y atravesar los hilos hacia el frente del papalote, después hay que unirlos.
- ❖ Después hay que atar el carrete de hilo a la unión de las tiras cortas.
- ❖ Hay que asegurarse que todos los hilos tengan la misma longitud para mantener el papalote derecho cuando se suelte el aire.

7 y 8. La cola:

- ❖ Ahora hay que hacer la cola para el papalote.
- ❖ El hilo para la cola debe ser de aproximadamente 70 cm. de largo.
- ❖ Hay que atar algunos pedazos de papel a la cola para darle peso.
- ❖ Pueden usarse pedazos de tela en vez de papel si se quiere.
- ❖ Hay que atar la cola al palito mas largo en la parte inferior del papalote.

Fase 2: Reseña de lo hecho.

Paso 2 (A): Los estudiantes hacen un papalote con el maestro preguntando las instrucciones.

- ❖ ¿Qué necesitamos para hacer un papalote? ¿Qué tan largos son los palitos? ¿Hay suficiente hilo?
- ❖ ¿Qué hacemos primero? (el maestro puede hacer una lista de los pasos en el pizarrón o en una hoja de rotafolio, conforme se vayan haciendo).
- ❖ (Los estudiantes comentan lo que sucede mientras y después de que se lleva a cabo la actividad) ¿Qué está haciendo él/ella? ¿Cómo le llamamos a esto? Ahora, ¿Qué se necesita? ¿Está esto amarrado/pegado correctamente? ¿Quién quiere hacer la cola?

Paso 2 (B): El maestro y los estudiantes discuten sobre los colores y la forma del papalote.

Paso 2 (C): Los estudiantes se dividen en pequeños grupos, cada grupo:

- a) Decide que tipo de papalote quiere hacer.
- b) Hace un papalote bajo la supervisión y dirección del maestro.

Paso 2 (D): Los estudiantes se vuelven a reunir en un solo grupo y:

- a) Muestran el papalote
- b) Comentan lo que se necesitó para hacerlo
- c) Mencionan como lo hicieron paso a paso.