

MEMORIA DE LA MAESTRÍA
“LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA”

UNIVERSIDAD DE JAÉN
En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EL PROCESO DE
INTEGRACIÓN DEL INMIGRANTE

Estudio y análisis de las características socioculturales, cognitivas y afectivas del nuevo inmigrante, junto con sus necesidades lingüísticas, para evaluar y elaborar unas recomendaciones en la enseñanza de la segunda lengua.

Presentada por: LUIS ERNESTO ORTEGA SARMIENTO

Dirigida por: Francisco Fernández García

Noviembre 2010

RESUMEN

En términos de enseñanza y aprendizaje de una lengua, el inmigrante de un país ofrece un abanico de antecedentes, circunstancias, posibilidades y retos muy interesantes que invitan a investigar y darse cuenta de una realidad paralela e igualmente importante como la de la enseñanza aprendizaje en el salón de clase regular. Por otro lado, el conocimiento de lo que sucede en este contexto es parte de nuestra responsabilidad como educadores y sociedad: se hace necesaria la ayuda política, institucional e individual para dotar a estas personas de la preparación lingüística y comunicativa que se requiere al integrarse en un ambiente ajeno, y algunas veces hostil, en el que el dominio de la lengua local hace la diferencia entre vivir dignamente o relegarse a un estado económico, social y afectivo difícil.

Con estas dos ideas, he elaborado este breve trabajo de investigación, el cual estudia y analiza aquellos antecedentes y particularidades sociolingüísticas que giran en torno al inmigrante adulto (la situación del mismo -económica, social y lingüística- políticas educativas y la enseñanza-aprendizaje dirigida a esta población) de cualquier parte del mundo, pero para nuestro caso, contraponiendo el caso de España (con el español) y Los Estados Unidos (con el inglés). En este escrito, hago un reconocimiento de necesidades y expectativas, evalúo lo que se ha hecho, y finalmente ofrezco unas sugerencias. El objeto es, sistemáticamente, conocer el contexto, entenderlo y saber qué herramientas podrían necesitar estos aprendices.

La metodología para la recolección y análisis de datos fue la pieza clave, ya que esta, más de lo que la bibliografía nos pueda ofrecer, es evidencia real y tangible de la relevancia de aprender una lengua en esta comunidad. Se entrevistó y encuestó a las diferentes perspectivas para ver desde esos ángulos cómo se vive y sufre la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Seguido, se hizo una especie de triangulación entre esos datos, la bibliografía y la experiencia (observación) del autor, para identificar, entender y examinar esos fenómenos lingüísticos, psicológicos, y sociales que forman parte de este entorno de investigación.

Espero que este escrito logre sintetizar de alguna manera conceptos, ayudas didácticas, el trabajo que se ha hecho al respecto, e ideas pedagógicas útiles a un fenómeno educativo latente y de gran demanda en nuestros días.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	6
2.1 QUÉ SIGNIFICA SER UN INMIGRANTE.....	6
2.2 POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN DEL INMIGRANTE.....	11
2.2.1 Decretos.....	12
2.2.2 Institutos de ayuda.....	13
2.3 LIMITACIONES PARA APRENDER LA SEGUNDA LENGUA.....	13
2.3.1 Analfabetismo.....	13
2.3.2 Aislamiento voluntario.....	15
2.3.3 Preparación de docentes.....	16
2.4 APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA.....	17
2.4.1 Teorías y modelos.....	17
2.4.2 Factores individuales de aprendizaje. El factor afectivo, físico y psicológico.....	21
2.5 MÉTODOS Y ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE L2.....	24
2.5.1 Métodos tradicionales.....	24
2.5.2 Enfoque procesual y enseñanza por tareas.....	26
2.5.3 Políticas lingüísticas de enseñanza.....	27
2.5.4 Materiales para la enseñanza de las personas inmigrantes.....	29
2.6 LENGUA, CULTURA Y BILINGÜISMO.....	31
3. OBJETIVOS.....	33
3.1 General.....	33
3.2 Específicos.....	33
3.3 Hipótesis.....	34
4. METODOLOGÍA.....	34
4.1 Paradigma de la investigación.....	34
4.2 Contexto y participantes.....	35
4.3 Instrumentos de investigación.....	38
4.4 Método y proceso de investigación.....	40
4.5 Metodología para el análisis de datos.....	42
5. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	44
6. CONCLUSIONES.....	52
7. RECOMENDACIONES.....	53
8. BIBLIOGRAFÍA.....	56
9. APÉNDICES.....	61

1. INTRODUCCIÓN

Miles de inmigrantes que hablan una lengua diferente y desconocen la del país desarrollado que los recoge, llegan cada año a trabajar en las condiciones disponibles debido a su analfabetismo bilingüe. Por ejemplo, según el centro de investigación Hispánica (<http://pewresearch.org/>) en los Estados Unidos se habla de una cifra alrededor de 175 mil personas que entraron al país en el 2009 (la gran mayoría en edades entre los 25 y 35 años y mexicanos) y de ese número, un 49% vinieron por trabajo; y además se puede decir que de ese 49%, un 27% corresponde a personas para realizar labores no específicas o de bajo perfil –conectado esto inevitablemente a la falta de educación, y muy seguramente al poco o nulo dominio de la lengua. Por otro lado, la cifra se tiende a incrementar aún más por aquellos inmigrantes que no tienen una residencia legal y/o permisos de trabajo (En España hay una número alrededor de los 750.000 –que en realidad llega ser de un millón- y en EEUU el número puede alcanzar los 10.8 millones). Observamos entonces, que además de la población inmigrante regular vista en los trabajos y escuelas, hay una multitud de personas marginadas, que por sus condiciones socio económicas, culturales, e individuales, requieren de atención, especialmente educativa en el manejo de la lengua, para cubrir necesidades explícitas y urgentes a nivel laboral y sociocultural que por ende los lleve a un balance social, a la integración y el desenvolvimiento en el nuevo entorno.

Desde un punto de vista superficial, podríamos pensar que esta minoría de personas se haya a la deriva y sin protección, no obstante, se han elaborado políticas y planes de trabajo para atender a estas necesidades de lengua y comunicación. Estructurados en decretos, leyes, y programas, que se llevan a cabo en instituciones determinadas, no escolarizadas, se quiere preparar al inmigrante en el manejo de las habilidades comunicativas hacia fines específicos que están relacionados con su inmersión en el contexto laboral, social y cultural.

En este proyecto de investigación, se pretende analizar, reflexionar y evaluar ciertos elementos psicológicos, sociales, cognitivos y lingüísticos, y la capacitación en el país de acogida, para ver qué repercusión tiene sobre la condición lingüística y comunicativa de los inmigrantes adultos recién llegados. Ya una vez hecha esta tarea, se quiere hacer unas sugerencias de trabajo que vayan más acorde con el fenómeno de la inmigración.

Con el objeto de llevar a cabo este ejercicio, primero voy a describir los antecedentes de los individuos en el contexto español y norteamericano (y así manejar el tema de manera general)

para identificar procesos de ayuda y, en conjunción con las herramientas provistas durante el estudio de la maestría “Lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua” y el sustento teórico de la bibliografía, formularé una hipótesis y plantearé unos objetivos (tales objetivos especificaran lo que se está investigando y que se quiere alcanzar con la información obtenida). Después continuaré con la recolección de datos y su posterior análisis bajo la luz de un paradigma ecléctico (cuantitativo y cualitativo); los datos serán suministrados por diferentes actores presentes antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Para terminar, en las conclusiones y sugerencias, retomaré toda la exploración hecha y veremos a que nos lleva todo este estudio.

La idea de este tarea surgió de escuchar la historia de una de mis alumnas (mexicana) que fue detenida por la policía al pasar la frontera entre México y los Estados Unidos de manera ilegal; ella y su familia fueron llevadas a una especie de reclusión por unos días donde les hicieron preguntas y les asesoraron en diversos asuntos. Ella me mostró un cuaderno con anotaciones de clases de inglés que tuvo en estos días de reclusión. Las lecciones eran al azar, sin mucho sentido y listas de palabras (tal vez sacadas de un viejo libro o un manual que en ese centro usan). Entonces, se me ocurrió pensar que hay desinformación e ignorancia por parte de los funcionarios públicos e inclusive de profesores para atender estas particularidades.

No obstante, esta falta no solo recae en las personas, también en las políticas educativas. En los últimos años he contado con la experiencia de estar en un país que vive la inmigración, y además, trabajar con esta población –otra razón que me llevó a estudiar este tema en este proyecto- y he visto que este tema de la educación se maneja de maneras muy desarticuladas: en algunos lugares hay legislación y programas que se llevan a cabo juiciosamente; en otros los hay, pero no se conocen; en otros más, se conocen, pero no se sabe cómo llevarlos a cabo; y aun más, se conocen, pero no se quieren llevar a cabo; y de todo esto, lo que más sobresale –ya que es una materialización de la enseñanza- es el desentendimiento o no elaboración de un currículo estructurado en el conocimiento y sensibilización de los recién llegados.

En conclusión, quiero en este trabajo comunicar e ilustrar qué yace cuando hablamos de la educación en una lengua extranjera específicamente para inmigrantes adultos. Sabemos que hay una comunidad necesitada y bastantes componentes políticos, sociales e individuales que están presentes en la capacitación de la lengua; ahora debemos identificarlos y examinarlos para sensibilizarnos y transformar la manera como enseñamos a este grupo de personas en particular.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

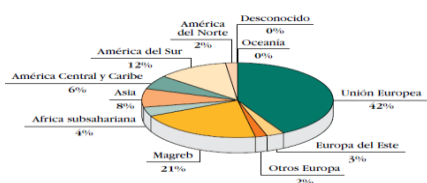
2.1 ¿QUÉ SIGNIFICA SER UN INMIGRANTE?

La mayoría de personas, bien o mal, se sienten seguros en su país de origen: gente similar a ellos alrededor, mismas costumbres y facultades para sobrevivir, como el conocimiento de su entorno y la comunicación. Yo, quien escribe, soy uno de esos. Hace varios años residía en mi país de manera segura, y si algo faltaba, mis capacidades intelectuales, comunicativas y sociales me las proveían; sin embargo, cuando decidí viajar al exterior, todas esas facilidades desaparecieron y empecé una lucha por sobrevivir, volver a aprender y ser fuerte emocionalmente para poder mantenerme en ese nuevo entorno. Esa seguridad en mí mismo y lo que me rodeaba había desaparecido y estaba, de cierta manera, a merced del contexto y mis conocimientos, especialmente los de la lengua del lugar a donde iba.

Como yo –inmigrantes- hay muchos alrededor del mundo, pero gente diferente a mí en lo que concierne a la habilidades comunicativas e intelectuales -que afortunadamente he cultivado por años- hay muchos más; y esta es la población que más tiene que luchar para mantenerse. Los “inmigrantes económicos”, los que han venido por trabajo (por carecer de oportunidades en su país) son quienes presentan comúnmente esas características de desigualdad intelectual, comunicativa y económica (Andión Ma. A., 2005:2). ¿Pero quiénes son estas personas? ¿De dónde vienen? ¿Dónde están? ¿Qué hacen? ¿Y por qué se les ve diferente a otros inmigrantes?

Empezando, debemos delimitar qué tipo de inmigrante vamos a analizar. Para esto es importante deshacernos de la concepción de que todo inmigrante es “inmigrante económico” o trabajador precario. Al observar las estadísticas nos damos cuenta que la población varía considerablemente y no debe ser mezclada a la hora de cuestionar, criticar o pensar en los “problemas” que ocasionan, o en la ayuda que se les debe prestar. Este grafico (gráfico 1) –y otros más que veremos- tomado de un estudio de la Fundación “La Caixa”, cuya colección hace un estudio muy completo sobre la inmigración extranjera en España (1999) nos sirve para saber sobre quienes vamos a referirnos en este trabajo de investigación.

RESIDENTES 1998. GRANDES ÁREAS DE PROCEDENCIA



En el momento actual el segmento mayor está compuesto por los inmigrantes procedentes de la Unión Europea (42% -4 de cada 10), seguido por los procedentes

del Magreb (21% -1 de cada 5), América del Sur (12% -1 de cada 10), Asia (8,5%), América Central y Caribe (6,3%), África subsahariana (4,1%), Europa del Este (2,9%) y América del Norte (2,3%)". (La Caixa, Colección Estudios sociales, 1999:30)

Como dije anteriormente, los grupos de inmigrantes varían de acuerdo a su origen y así mismo sus condiciones, y bajo la premisa de vulnerabilidad y necesidad es que se escoge nuestra comunidad. Este gráfico nos dice que el mayor porcentaje de estos son de origen Europeo, lo cual, sabemos, dicha población goza de muchos beneficios educativos y económicos –al que se les une América del Norte, Oceanía, y parte de Asia (Japón)- y por ende no los convierte en inmigrantes vulnerables. Contrariamente, muy opuesto a este grupo, tenemos las personas del “Magreb”, África Subsahariana y Europa del Este (Ibíd.:58), así que me interesaré por ese grupo homogéneo de origen humilde y de países con grandes desigualdades, cambios y crisis.

La otra comunidad a incluir como referencia en esta investigación, se encuentra al otro lado del continente, en los Estados Unidos (que es igualmente un ejemplo de inmigración económica). Aquí, las estadísticas se vuelcan hacia los mexicanos. Esta población, como lo indiqué en la introducción, representa el mayor número de inmigrantes con esas mismas particularidades de desigualdad económica, educativa y social; condiciones que, aunque la lengua meta sea diferente, nos dan más luces sobre las barreras de integración de los inmigrantes.

¿Cómo ingresaron estos inmigrantes? La manera más común y simple de llegar a los “países del primer mundo”, y que hasta hace unos años era abierta, era sus puertos de entrada. Antes de las restricciones impuestas por muchos países a raíz de los grandes flujos de inmigración de los ochentas (en el caso de España) aquellos que llamamos “primera generación”, llegaron como turistas para después quedarse. Estas familias, después de un ahorro que les costó sacrificios, se instalaban y entraban a llenar vacantes que estaban dispuestas. Sin embargo, ante el incremento de esta oleada, muchos países decidieron filtrar la entrada y considerar este estilo de llegada como un riesgo para sus países; como se puede ver en las regulaciones de Los Estados Unidos¹. Estas medidas los obligaron a ser recursivos y tratar formas menos convencionales como el tráfico de personas, saltar muros, nadar ríos, escalar montañas, hacer túneles, etc., cualquier cosa que derrumbara los obstáculos entre sus sueños y la realidad.

¹ La Sección 214(b), la cual se aplica para todos los solicitantes de visa B-1/B-2 (así como para los solicitantes de la mayoría de los diferentes tipos de visa de no inmigrante) contempla que un solicitante de visa es un posible inmigrante (generalmente, que él o ella planea quedarse permanentemente en los Estados Unidos o planea trabajar de manera ilegal)

¿Por qué vienen? Las razones son muy obvias: pobreza, inestabilidad política y social, economía precaria, y falta de oportunidades. Un informe del Consejo de Europa² nos da un ejemplo de las condiciones de una de



las áreas más representativas en la inmigración de España, los países Magreb. De acuerdo con este, sus problemas se caracterizan por el desempleo (Argelia: 10.2% (jóvenes y mujeres: 73,4%), Túnez: 14%) la pobreza (Marruecos: 13.7% bajo el nivel de pobreza) alfabetismo (Marruecos con solo el 53%), incremento de población (lo que implica menos oportunidades) exclusión social, emigración de todos los estratos sociales (lo que lleva a carencia de prospectos) y el crecimiento de una economía informal precaria e improductiva. Otra muestra destacable es la de los países del Este de Europa, que al cambiar de régimen miles de problemas resurgieron; y la gente da cuenta de ello con la visión extremadamente negativa del país. Este es el caso de los rumanos, cuyo 83% cree que la corrupción ha crecido o se ha mantenido desde la entrada a la Unión Europea (UE), que toda fortuna se ha hecho bajo la corrupción y las relaciones políticas, y que el futuro de Rumania es incierto (Campos Ch. L., 2008: 21-22). Con esta realidad sobre los hombros de estas personas no queda más opción que el refugio en otras circunstancias más favorables.

Las historias recientes de inmigración se relacionan, según Castles y Miller (2003), por cuatro componentes: la Globalización (conexión entre países) Diversificación (no hay un grupo único de inmigrantes: refugiado, trabajador, estudiante, trabajador calificado, etc.) Aceleración (el proceso no para) Feminización (independencia y apertura de plazas para las mujeres). Toda una serie de sucesos sociales y económicos –especialmente el relacionado al laboral- es lo ha motivado este fenómeno. Veamos brevemente que ha pasado en Estados Unidos y España.

Los Estados Unidos se ha caracterizado por ser un país de inmigrantes desde sus inicios. La primera oleada data de desde la colonización. La segunda grande se da en 1820 y por 50 años. En este segundo periodo cerca de 7.500.000 personas llegaron (1/3 irlandeses). Después de muchos factores históricos como las guerras y la Depresión, los movimientos mermaron o se incrementaron. Una vez estables, esta se homogeniza desde 1952 (en el apogeo económico de EEUU) y se abren de nuevo las fronteras a través de acuerdos (ej. El Programa Bracero entre EEUU y México). Así que ya, entre 1968 y 1993, había 16.7 millones de personas legalmente; y

² Doc. 12353. 5 Agosto 2010. Reporte para la Cooperación entre el Consejo de Europa y los países Magreb en el campo de la cohesión Social. Aquí se discute sobre los principales problemas sociales y posibles soluciones en esta área del mundo.

por supuesto miles de inmigrantes ilegales, los cuales se habían incrementado (que hoy pueden llegar a los 12 millones) (www.usimmigrationsupport.org).

Al igual que en el ejemplo anterior, España (después de ser un país de emigrantes) tiene una evolución debido a sus políticas económicas. Las oportunidades de trabajo se abren entre los 60s y 70s con los planes de industrialización y desarrollo de obras del gobierno de Franco. Nuevos caminos, la construcción y las fábricas necesitaban mano de obra. Así que debido a este evento, se produjo un gran movimiento del campo a las ciudades, y además, atrajo la atención de países vecinos del tercer mundo (mayoritariamente de Marruecos) y del resto de Europa, que se trasladaron a España (Colectivo Ioe, 1999). A partir de allí España se ve como un destino propicio. Más tarde con la globalización y la entrada a la UE, las fronteras se abren aun más. Ahora España llega albergar, no solo gente de África y Latino América, sino de Europa del Este. Hoy las estadísticas, según el Instituto Nacional de Estadísticas de España (<http://www.ine.es/>) nos habla de una población de 43,97 millones de personas, de la cual, 3,69 millones son extranjeros, lo que supone el 8,4% del total de la población (Los marroquíes, con más de 500.000 residentes, son el grupo más numeroso), y se espera que el número aumente; por ejemplo, un reciente informe de la Organización del Trabajo (OIT) dice que un 76% de jóvenes peruanos emigraría, un 70% desde Nicaragua, un 75% desde Chile, y un 52% desde México, y todos posiblemente a Europa. Como vemos la “aceleración” es una constante.

La mayor de las dificultades de una persona en esta condición es el estigma de ser precisamente un inmigrante, especialmente cuando este es juzgado como trabajador precario y sin preparación; cuando aparecen como consumidores de recursos de la sociedad autóctona que como productores de riqueza; cuando cargan la pobreza a sus espaldas, ya que muchas veces “el menosprecio racial no se basa en la diversidad cultural, sino en la desigualdad social: no es lo mismo un magnate árabe en Marbella y el magrebí de las explotaciones agrícolas” (Ibídem., p.11); cuando su marca étnica está por encima de capacidades; cuando su religión es diferente a la católica, y aun más cuando son “extrañas” o políticamente amenazadoras (Los católicos están más cerca de ser aceptados, después los hinduistas y budistas, y los más alejados, los musulmanes); o cuando los medios y los políticos promueven o hacen eco – produciendo pánico en los locales- en noticias como (Campos Ch. L. Op. Cit., 188-210):

-“Cientos de Bolivianos están utilizando los cruceros para introducirse en Europa ante la inminente entrada en vigor del visado, el viernes 1 de abril”. 29-III-07

-“Cada día aterrizan en el aeropuerto de Barajas entre 800 y 1,200 viajeros con pasaporte boliviano. De esa cifra, los agentes del Cuerpo Nacional de Policía rechazan a una medida de 60. Los demás, en torno a un millar diario, entran a España, como turistas. El sindicato Unificado de Policía (SUP) afirma

que mucho de los supuestos bolivianos son en realidad ecuatorianos, peruanos y colombianos que portan documentos falsos e intentan aprovechar los tres meses que restan hasta que la UE comience a exigir visado a los ciudadanos del país andino”.

-“Senegal solo acepta firmar un acuerdo con el Gobierno español de repatriación de menores”06-XII-06

-“Entran en España, de media, 500 bolivianos sin permiso de trabajo al día, desde septiembre el numero no ha hecho sino incrementar. Según el Gobierno”. 05-XII-06

-“La frontera de Jonquera, en Girona, es la “más vulnerable” e “incontrolable” entrada de inmigrantes en España, según la Confederación Española de Policía. 400.000 rumanos han entrado desde 2002 como falsos turistas. 500 inmigrantes mayoritariamente rumanos al día. Y 150.000 personas, en 2005”. 12-IX-06

-“ Cientos de inmigrantes ilegales procedentes de la Europa del Este pobre, llegan cada semana a una vía de servicio frente al terminal de autobuses más grande de Madrid, la estación Méndez Álvaro o frente de Aluche u otras estaciones, después de cuatro días de recorrido”.

O noticias relacionadas con crímenes de narcotráfico, prostitución, violencia domestica:

-“detenidos cuatro empleados del aeropuerto de Barajas que usaban sus puestos para introducir droga, entre ellos un argentino (33) y un colombiano (26). Sus cómplices dos hombres colombianos, de 30 y 38 años y dos mujeres colombianas, de 30 y 39 años, y un ecuatoriano”. 22-IV-08

-“La policía desarticuló ayer en Madrid una banda formada por seis búlgaros y cuatro rumanos que fabricaba y distribuía moneda ilegal en todo el continente”. 05-IX-07

-“Un guineano logró estafar 53.000 euros. Logró ese botín falsificando la documentación con las identidades de sus víctimas que substraía de sus buzones”. 05-II-06

-“Las mujeres que “hacen la calle” en Madrid son extranjeras en un 90%. Lo que más está aumentando es la prostitución de mujeres de Europa del Este y de transexuales latinoamericanas. También hay muchas subsaharianas y un 5% de españolas”. 17-IV-07

-“En Madrid, un joven marroquí de 22 años fue detenido por agredir con un cuchillo a su mujer de 21 años y embarazada de cuatro meses”. 08-II-08

ESTEREOTIPOS DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA RESPECTO A ALGUNOS COLECTIVOS EXTRANJEROS

Grupos étnicos	Son	No son
Africanos	atrasados, trabajadores	soberbios, tacaños, crueles
Latinoamericanos	atrasados, trabajadores, vagos	crueles, tacaños, soberbios
Árabes	atrasados, crueles, vagos/trabajadores, inteligentes/soberbios	honrados, fiables

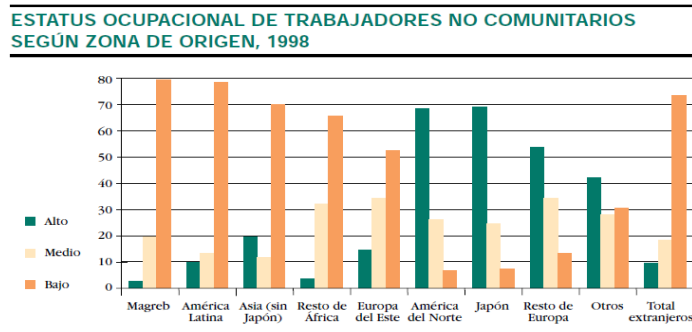
Fuente: Elaboración propia a partir del Estudio Nº 1.841 del CIS.

Toda esta información y percepciones fluyen todos los días en las mentes de los locales, y aun en las de los mismos inmigrantes buenos y trabajadores, que hacen que estas personas se conviertan

una amenaza potencial al trabajo, la economía, la sociedad y la seguridad del país. Entonces el ser inmigrante es ser un individuo estereotipado (ver cuadro) y referenciado con negatividad y desconfianza.

La mayor parte de ese recelo viene de la ignorancia y la desinformación. Es muy común escuchar que se está invadido de inmigrantes quiénes se toman los trabajos, los impuestos, la educación; le quitan todo a los locales. Sin embargo, la verdad es que la población inmigrante no tiene aún un porcentaje elevado y en las escuelas solo un 1% se ve representado por ellos.

Por otro lado, los sistemas gubernamentales de control se han puesto cada vez más rígidos en todos los países, lo que ha reducido considerablemente las entradas y perseguido al inmigrante al punto de minimizarlo



¿Qué hacen? Los trabajadores inmigrantes en conjunto están ocupados más frecuentemente que los autóctonos en la agricultura (casi el doble: 13,9 vs. 7,7%), los niveles son similares en los servicios y en la construcción (9% y 10%) y bastante menores en la industria

(6% y 20,6%). Por otro lado, y como lo mencionamos al inicio, o todos los inmigrantes se desenvuelven en el mismo espacio, y el laboral es uno de ellos. En el gráfico de arriba se ve muy reflejadas todas las características de origen, necesidades, y nivel educativo; las categorías de los trabajos (alto, medio y bajo) también nos da una idea de que grupo se podría dedicar a que actividades.

Como hemos podido ver en estos breves antecedentes, la posición de “inmigrante económico” actualmente no es muy favorable desde el sentido de aceptación y oportunidades de progreso económico y social. Sin embargo, no todo es negativo. Es un hecho que a medida que el extranjero se adapta y maneja muchos de las demandas (hablar la lengua, ser productivo, ser respetoso de la cultura, etc.) alcanza un bienestar aceptable para él y los suyos. Y para acercarse a eso, este recibe ayuda de los gobiernos y/o organizaciones no gubernamentales, las cuales –bien o mal- proporcionan capacitación y guía educativa. En el siguiente apartado veremos que se ha hecho al respecto.

2.2 POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN DEL INMIGRANTE

Con el resumen de antecedentes vistos, podemos ahora hacernos una idea clara sobre quién es la población vulnerable y necesitada de ayuda –especialmente en el aspecto lingüístico, el cual es crucial para el desarrollo y la adaptación. El que de los 3.69 millones de inmigrantes en España, alrededor de un 62.11% no tiene español como lengua materna y la posibilidad de que tengan conocimiento de español que les permita por lo menos realizar actividades básicas de supervivencia es incierta (Andión Ma. A., 2005:1); el que casi todos no tienen el tiempo disponible para estudiar de manera formal, ya que su meta es conseguir dinero (hay inclusive

personas que esperan hasta 30 años cuando su situación se estabilizado); y el analfabetismo todavía presente, especialmente en las personas provenientes de África (zona rural de Marruecos, África subsahariana, Gambia, Senegal, Mali, etc.) nos hace pensar que además de la ayuda económica, la educación también debe jugar un papel importante en esa ayuda.

2.2.1 Decretos

En este respecto, muchos gobiernos y organizaciones han puesto esfuerzos, políticas, programas y materiales con la idea de aliviar e introducir lo más razonablemente posible al aprendiz (especialmente adulto o trabajador) en el manejo del lenguaje y su educación. Sin embargo esta no ha sido una tarea fácil, y comúnmente se han creado y desarrollado sobre la marcha del fenómeno de inmigración.

En el caso del gobierno de España, Espejo Villar B. (2008) nos da una idea muy concisa de la evolución de las políticas educativas y de planificación lingüística³ del gobierno. Podemos empezar desde haberse considerado el derecho a la educación (Art. 27 de la Constitución española) y pasar por los cambios de la Ley Orgánica (1/1990) que hace cambios estructurales, curriculares y de organización (pero que no incluye a colectivo extranjero) o la reforma de la Ley Orgánica 9/1995 que ya aborda la pluralidad y que recuerda el deber de escolarización, pero más como un discurso formal, hasta al fin incluir a la minoría inmigrante en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero (sobre derechos y libertades de los extranjeros) y la Ley Orgánica 8/2000, del 22 de diciembre, las cuales recogen el derecho a la educación de todos los extranjeros independiente de situación legal, y reconoce el derecho a la educación gratuita y obligatoria, y aun más, dando por sentado el principio de igualdad social (Art.9.2) obliga a los poderes públicos a crear las condiciones para que las personas y los grupos que se integren tengan una autentica igualdad de oportunidades si hay dificultades en la promoción, o alcanzar objetivos, los poderes públicos dotarán de recursos humanos y materiales para superarlo; y podemos incluir una de las principales novedades que presenta la Ley 2/2006 de Educación es la correspondencia entre equidad, la preocupación de la calidad y la convergencia de los sistemas formativos. Todos estos cambios son evidencia de que hay conocimiento e interés estatal de asistir a quienes ya se han instalado -y los que vendrán. Hoy

³ La planificación lingüística se define como un conjunto de ideas, leyes y regulaciones, creencias y prácticas, con objetivos precisos de cambio de los usos lingüísticos de una sociedad, hacia la substitución o la normalización. Podemos decir que es la tecnología de la política lingüística, y uno de los campos de "sociolingüística aplicada" más conocidos Marbà, T. (1998).

en día el disfrute de las prestaciones que el estado ofrece en los campos de la formación es muy amplio. Sin embargo, esta iniciativa política no está sola, viene acompañada del entusiasmo de programas (públicos y/o privados) y diferentes soportes que ayudan a estructurar la educación del inmigrante.

2.2.2 Institutos de ayuda

Centrándonos en prácticas tangibles, existe diversidad de tales programas en los Estados Unidos y España. Podemos hacer mención de unos pocos. En el primer caso, cuento con la fortuna de trabajar actualmente en uno el cual ofrece ayuda a los escolares recién llegados y que carecen de las herramientas lingüísticas necesarias para ser exitosos académicamente. Este proyecto es financiado por el gobierno, cuenta con una nómina de profesores entrenados en ESL (inglés como segunda lengua) y un conjunto de administrativos que además cuida del bienestar de aquellos inmigrantes que quieran ser parte del plan de adaptación en salud, trabajo y educación para adultos. Por otro lado, podemos encontrar instituciones sin ánimo de lucro como “Friendly House” en Phoenix, Arizona. Este centro de asistencia se focaliza en guiar al inmigrante de bajo recursos, enseñar inglés y dar alivio emocional. En España podemos mencionar a “Caja Madrid”. La inmensa obra social cuenta con una red extensa de infraestructuras y de personas activas. Para el caso de los inmigrantes, esta contempla temas como la orientación sobre asuntos legales, vivienda, familia, y educación (clases en diferentes disciplinas, especialmente del español). Otros centros educativos (de mas bajo perfil) que podemos encontrar en ambos países, se hallan en los barrios, a través de las parroquias, centros comunitarios, u organizaciones creadas por los mismos inmigrantes. Así que hoy es muy fácil para esas personas encontrar estos centros en casi cualquier parte.

2.3 LIMITACIONES PARA APRENDER LA SEGUNDA LENGUA

2.3.1 Analfabetismo

Además de los problemas sociales –y principalmente económicos- que rodean a los inmigrantes trabajadores, existe otro que es un obstáculo relevante para el progreso del aprendizaje de una lengua: el analfabetismo. Se denomina analfabetismo cuando un individuo no ha recibido formación académica básica en la parte gráfica de representación del código lingüístico en la lengua materna, es decir la lecto-escritura (Andión Ma. A. Po. Cit. p.6). Esta persona al no haber tenido contacto con el signo lo pone en desventaja en el reconocimiento de la grafía (letras, símbolos, etc.) así como de su parte motora. Pero más importante aun es la

experiencia del aula: el no haber sido favorecido por la instrucción lo deja atrás en lo que respecta al entrenamiento en la enseñanza-aprendizaje, hábitos de estudio, y procesos cognitivos de análisis.

Como la pobreza, muchos países han resuelto tomar medidas drásticas y constantes para educar a sus pobladores principalmente en la lectoescritura, sin embargo, (como la pobreza) hay muchos países que no han podido alcanzar la meta de eliminarla. En esta tabla de analfabetismo (anexo 1) podemos enterarnos de los datos. En primer lugar, no aparece Europa, Europa del Este ni Norteamérica, debido a que sus estadísticas no muestran índices significativos (entre 95-100%) para mi propósito. Por otro lado, empero, podemos ver números todavía alarmantes en algunos países africanos, en India y Pakistán. En Asia, los países del extremo oriente, tal vez debido a sus antecedentes históricos, presentan niveles similares a los europeos; lo contrario al subcontinente Indio (junto con Pakistán). Allí, los niveles de alfabetización llegan hasta 28 y 53% siendo las mujeres las más afectadas por la incidencia de la jerarquía sexual.

Es evidente, entonces, que varios de estos inmigrantes que encontremos en trabajos y en las aulas no posean ningún tipo de instrucción en su historia. Pero así como es una dificultad para ellos, también lo es para el docente, como lo afirman Villaba y Hernandez (2004:15): “el problema real (con los analfabetos) no está tanto en aprender una lengua (...) sino en cómo enseñarla”.

Cuando un profesor enseña, parte de su metodología y estrategias se basan en la experiencia que poseen los estudiantes, y en el caso de las lenguas, el conocimiento de una estructura gramatical y del significante lingüístico. El docente da por contado que el estudiante maneja ciertos conceptos y posee un adiestramiento de sus capacidades cognitivas, que su labor se enfoca a la producción comunicativa y manejo de léxico. No obstante, cuando un estudiante no aplica dentro de este grupo, el profesor entra en confusión metodológica. Un ejemplo se puede ver en los Estados Unidos cuando se trabaja con inmigrantes: el profesor de allí, da por sentado que sus estudiantes extranjeros –que piensa que son de origen mexicano, y entonces están relacionados con EEUU y el inglés- saben de qué se habla y por ende descarta esos elementos básicos. Cuando este es mexicano y tiene alguna formación (especialmente los jóvenes) sobrevive; en el caso de ser analfabeto y/o de otra nacionalidad –y aun peor, con una grafía diferente- ellos quedan abandonados a sus suerte, y el profesor lo ignora o se frustra con él.

Pero no todo el horizonte es negativo: el docente puede adaptar al estudiante a un estilo de enseñanza sin tener que enfrentarse a hábitos escolares anteriores (Andión Ma. A. Op.Cit.p.8). El alumno será moldeable y su motivación muy positiva con la oportunidad de la vivencia en el aula. A esto debemos agregar, que no se acoge un sujeto vacío: cada uno de ellos es competente y han aprendido de otra manera a la formal. Muchas personas están educadas oralmente que inclusive pueden hablar otras lenguas (casos de colonización); para llegar a donde están, indudablemente han desarrollados procesos cognitivos, y tienen estructurado el mundo que les rodea. Todos estos son factores, que bien encausados y entendidos, convierten al inmigrante analfabeto en alguien potencial para aprender.

2.3.2 Aislamiento voluntario

En este ejercicio de capacitación, esta se ve entorpecida por otros dos factores: el aislamiento voluntario y la irregularidad en la asistencia a las aulas. Sin llegar al extremo de hablar de guetos, existen comunidades de todos los tamaños que encierran dentro de sus áreas gentes de un mismo origen y que los une fuertemente la lengua que comparten. Allí estas personas alcanzan a autoabastecerse en todos los sentidos de la vida diaria que no necesitan más herramientas lingüísticas –o algunos miembros- que las básicas para comunicarse con el mundo exterior. En los Estados Unidos estos grupos se esparcen bastante en las zonas remotas rurales del sur, y en las ciudades, las podemos ver concentradas en barrios. Las tiendas, servicios, la tecnología, comunicación, etc., ya vienen adaptados a sus necesidades. No obstante, este fenómeno ha disminuido considerablemente debido a las segundas o terceras generaciones, que con un inglés de asimilación, se han ido integrando, o creando mezclas, con el entorno norteamericano. Otro ejemplo, de Remennick, 2003, citado por Fernández García (2009) habla del movimiento migratorio ruso desde los noventas (debido a la desintegración de la Unión Soviética) hacia Israel el cual creó un grupo en el que se proveen ellos mismos de lo que necesitan (material, cultural, etc.) que por supuesto desmotiva a estos a la inmersión lingüística del hebreo. Y así, los encontramos en grandes cantidades en los países desarrollados. Debido a esta situación, estos inmigrantes desarrollan un conocimiento lingüístico de supervivencia –un lenguaje rudimentario y limitado- que le permite garantizar las funciones comunicativas básicas –lo que los satisface económicamente, más no socialmente- y no hay manera -sin motivación extrínseca- que estos individuos entren en el sistema educativo. El problema, además, radica en la evolucionada y perpetua desventaja en que estos colectivos se sumergen, que su progreso en el manejo de la lengua se sigue estancando.

Unido a este fenómeno está la poca o, en algunas áreas, nula concurrencia a las aulas. Es muy común notar que después de una campaña de sensibilización sobre la importancia de aprender la lengua local y una serie de comunicados y/o conversaciones con la comunidad, muchos estudiantes adultos se registran, se ajustan a un horario muy flexible y participan en las clases gratuitas ofrecidas por el ayuntamiento o una organización privada; así mismo, también, es muy común ver que después de tres lecciones, ¡más de la mitad de los estudiantes ha desaparecido! Como profesor de inglés en el programa de inmigración en Carolina del Norte (EEUU), me percaté de esto continuamente. ¿Cuáles son las razones? Todas las anteriores: intimidación por parte de las políticas de inmigración y poca aceptación de los locales, la baja autoestima, el analfabetismo que presiona la confianza en las capacidades, las comunidades cerradas que les impiden ver, pero sobre todo, lo laboral –que a final de cuenta es lo que los ha llevado allí. Básicamente, en la mente de algunos inmigrantes la vida no puede ir más allá del hecho de haber llegado a ese país y sobrevivir con las herramientas que poseen (fuerza física) y –aunque reconocen el poder del lenguaje- por la lucha perdida de asistir a la escuela, no ven en la educación una garantía que valga la pena para sacrificar tiempo – que es dinero para ellos.

2.3.3 Preparación de docentes

Por último, veo imperativo mencionar dentro de estos obstáculos: la preparación de los docentes. En primer lugar, y sin hacer mucho hincapié, podemos hablar de los profesores de disciplinas regulares (matemáticas, ciencias, etc.). Ellos dan por garantizado el conocimiento lingüístico de la lengua, y por ende no reparan en esta sino que se concentran particularmente en su materia, lo que excluye a los estudiantes extranjeros con dificultades en la lengua local. Como una muestra me remito a Balagay G. (2006) quien hace un pequeño estudio⁴ en West Sussex, y en sus resultados sobre la preparación de los profesores y su actuar en clase, se nota desconocimiento e inseguridad al tratar con estudiantes extranjeros que no manejan la lengua local (confianza al enseñar; 40% no, 50% si, 10% no sabe; en su capacitación como docente lo prepararon para este tipo de población: 80% no, 20% si, etc.) y consiguientemente (mi opinión sobre mi experiencia) se distancian del alumno. El caso de los profesores especializados para estas minorías (ESL en EEUU) y cuya atención es de un 100%, es considerablemente mejor, ya que ese es su trabajo; sin embargo, algunos (extranjeros) han sido preparados en sus

⁴ Este es un trabajo elaborado con el objeto de ilustrar sobre la inserción lingüística y sociocultural de niños inmigrantes en las escuelas de West Sussex del Reino Unido. En parte de la investigación se habla de la formación de los profesores y sus reacciones antes niños inmigrantes con dificultades en la lengua local.

países para enseñar inglés a sus coterráneos y no a una minoría inmigratoria; y si el caso es de ser un local, la mayoría vienen de formación en inglés, español u otra materia, pero no ESL.

Con todo esto, el panorama no luce muy positivo para el inmigrante; no obstante, la información suministrada aquí anota también que hay formas de modificar actitudes, políticas, y cómo la ayuda conjunta puede, sino solucionar, enderezar y proyectar soluciones a futuro en la capacitación en la lengua extranjera o segunda lengua.

2.4 APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

2.4.1 Teorías y modelos

La adquisición de la lengua nativa viene a ser muy homogénea entre los pobladores locales de un país, y aun más, podría decir que la forma de aprender una lengua extranjera (con todas las variantes individuales y contextuales) de esos mismo locales –dentro de su país- puede ser también similar. Asunto muy diferente sucede cuando un grupo de personas tiene un caso de desplazamiento y asentamiento discontinuo: Llegada a lugares a diferentes edades, diversidad de niveles de dominio (de la lengua nativa y la segunda) dentro de los miembros de la familia, y una fuerte influencia afectiva y del contexto en todas las edades, entre otras. Veamos ahora cómo las formas de adquisición y aprendizaje de lengua se podrían aplicar a este tipo de comunidades.

Para empezar creo que es conveniente considerar al contexto como base de esta breve explicación, ya que este es el que más influencia tiene en las diferentes maneras en que se adquiere/aprende una segunda lengua, que inclusive a veces será primera (terceras generaciones). Cenoz, J. y Perales, J. (2000) nos hablan de cuatro contextos muy relevantes, y que son precisamente donde se encuentra la mayoría de inmigrantes: el contexto natural, el formal, el sociolingüístico y el socioeducativo.

Cuando nos referimos al contexto natural, pensamos en las personas que nacen en el entorno donde adquieren la lengua, no obstante, este tipo de ambiente también incluye al nuevo individuo que interacciona con la L2 (contexto sociolingüístico), vive diversas situaciones y cuyo objetivo es la comunicación, mas no la formación en esta.

En el contexto natural, las posturas de las teorías ambientalistas (Niño Rojas, 1998:19 - 22), incluyendo la conductista, afectan todas las esferas del grupo, ya que con o sin instrucción, la persona necesariamente, por estar en el contexto natural, desarrollará algún tipo de

competencia. Esta competencia, como lo hemos visto, dependerá del contacto con la comunidad, el tiempo de estancia, la edad de llegada y su actitud. Recordemos un experimento muy interesante de aculturación por parte de Schumann (1976) sobre la adquisición de inglés – sin instrucción formal- por seis hablantes nativos de español: dos niños, dos adolescentes y dos adultos⁵. Después de diez meses cinco de ellos progresaron, sin embargo, uno, Alberto de 33, no. Su caso no entraba en los modelos tradicionales, ni siquiera en el de “periodo crítico”, su interlingua se había fosilizado (pidginización). Schumann observó que la “distancia social, factores psicosociales (choque lingüístico y cultural), la motivación y la permeabilidad del ego habían influido en su resultado (García Zevallos, R. 2007).

En el campo sociolingüístico, cuando no se es natural del país, podría destacar dos modelos sociolingüísticos que se basan en la actitud del individuo hacia la comunidad:

- Modelo de Aculturación. Dependiendo del grado de acercamiento y adaptación con su grupo social, el individuo aprende y desarrolla su lenguaje; sino, este simplemente se queda en lo básico y se fosiliza. Este aspecto es bastante común en los inmigrantes que se aíslan en sus propias comunidades, y sólo alcanzan un progreso mínimo, el cual fue adquirido desde el contacto con los nativos (J. Schumann 1978).

- Modelo de Nativización (R. Andersen 1979) y Acomodación (Giles y Byrne 1982). Existe una relación directamente proporcional entre las actitudes positivas hacia la L2 y su perfeccionamiento, y una relación directamente proporcional entre las actitudes negativas hacia la L2 y su estancamiento (García Zevallos, R. Op. Cit.). Las variables son características en este modelo ya que el éxito depende de la identificación del endogrupo (aprendiente), la comparación con el exogrupo (los de la lengua meta), y la percepción y vitalidad lingüística. Si relacionamos esto con nuestro grupo en cuestión, los jóvenes (nacidos dentro o fuera del país de acogida) son mucho más abiertos y tienen un filtro más bajo que el de los adultos, que por cuestiones afectivas, son renuentes a la aceptación.

Adentrándonos en los otros contextos como el formal –donde se da la instrucción de cómo funciona la lengua- y el socioeducativo, que se basa en la relación entre el contexto educativo y el de “afuera”, podemos mencionar los siguientes modelos, de este segundo, allí presentes: los lingüísticos y los psicolingüísticos, o cognitivos.

⁵ Schumann hace una descripción muy detallada con este caso sobre la influencia del ambiente, el concepto de aculturación, el proceso de aprendizaje de los individuos, causas de la problemática de Alberto, etc. Para leer el artículo completo se puede remitir a esta dirección: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/schumann.htm

Cuando el recién llegado ha decidido conocer al signo y su sistema se adentra en una serie compleja de elementos internos que se activan, aparecen o evolucionan. Los modelos lingüísticos se basan en la lengua misma. Según Hatch E. (1978) con su “teoría del Discurso”, se aprende comunicando, negociando el significado. La práctica y un input abundante en conjunción con los factores de individuales en el aprendizaje – algo que simula lo que sucede en el aula. Ellis, R. (1985) se acerca más a esa instrucción formal y afirma que el proceso es el conocimiento de las reglas y su uso, el cual se actualiza y pasa del producto de habla no organizado (no dirigido) al organizado (dirigido). Una tercera propuesta, el modelo innatista, es la Hipótesis Universal de Chomsky (1976-1986). Según esta teoría nacemos con una “Gramática Universal” y solo se necesitará un pequeño estímulo (pobre y oscuro) durante los primeros años para poder desarrollar una lengua en particular (García Zevallos, R. Op. Cit.) De acuerdo con esto, pensaríamos en la aplicación del “periodo crítico” de Lenneberg (1967). Es muy común ver en las familias de inmigrantes como los niños que asisten a la escuela local desarrollan su adquisición de manera más rápida, eficiente y precisa (especialmente en la pronunciación. Opuesto sucede con los mayores, los cuales no alcanzan ese nivel. Un ejemplo lo podemos detectar en la observación de Johnson y Newport (1989) sobre varios hablantes nativos entre los 3 y 39 años. Al final de un tiempo unas pruebas mostraron la evolución rápida de los más jóvenes (casi nativo) con puntuación alta, mientras que los adultos no mostraron muchos conocimientos ni dominio. Sin embargo esta teoría es cuestionada cuando hay casos de adultos que alcanzan niveles muy altos e Infinidad de elementos externos (modelos sociolingüísticos) que pueden marcar la diferencia en cómo el adulto aprende y desarrolla su lengua. Así mismo, también existen los componentes internos: las representaciones internas de la lengua, el manejo que le damos al input, como procesamos la información, y cómo aprendemos más y mejor.

Desde mi experiencia como profesor de inmigrantes de segunda lengua, he entrado en contacto con grupos familiares y advertido la aplicación de los diferentes modelos mencionados. He observado casos en que es muy clara la trascendencia del contexto, debido a cómo se relaciona cada miembro con su espacio; situaciones muy evidentes de “periodo crítico” donde los padres, aun con roce social con nativos y formación en la segunda lengua (siendo algunos docentes) se quedan rezagados a la velocidad en que sus hijos aprenden, recogen más léxico y su pronunciación se acerca a la del nativo. Pero con todo esto, creo que algo que todos comparten y manejan a su manera es el input y los procesos cognitivos.

El input, que es el caudal lingüístico y muestras de lenguaje a que somos expuestos, es parte esencial de la teoría que hemos visto, pero ahora enfoquémonos en este input y los modelos cognitivos.

Según Krashen (1983) podemos llegar a dominar la segunda lengua de dos formas: por medio de la “Adquisición” (proceso inconsciente y natural, y por mera necesidad esencial comunicativa) si estamos en contacto con el entorno, y a través del “Aprendizaje”, si se tiene capacitación e instrucción formal. Veamos sus características:

- En ambas situaciones el input es prominente. Cuando Krashen menciona la “teoría de la adquisición”, expone que el “input comprensible” es la base de esta, es decir, que solo somos capaces de aprender la lengua cuando comprendemos un aducto (input) que es ligeramente superior al que ya poseíamos (I+1) y cual es proporcionado desde el contexto, la situación, y el conocimiento del mundo (Centro virtual Cervantes). En la parte del aprendizaje, ese input, que hemos recibido de la asistencia a clase, importa en cuanto se manifiesta en el fenómeno “monitor”: aquello que hayamos aprendido va a desempeñar un papel de guía y corrector de los enunciados, sucede entonces, que cuando vamos a producir, después de un espera para organizar nuestro pensamiento, con el objeto de corregir y repasar la estructura, elaboramos un enunciado.

- Por otro lado, Krashen también afirma que existe un “orden natural” predecible en la obtención de las estructuras y reglas gramaticales. Los aprendientes sea en la “Adquisición” o “Aprendizaje, según investigaciones, adquieren dichos elementos lingüísticos en un específico orden debido a que unos se asimilan más rápido que otros.

- Por último, tenemos el “filtro afectivo”. Las actitudes, emociones y factores emotivos, representados principalmente a través de la motivación, la confianza y la ansiedad, posibilitan o bloquean la entrada y evolución del aducto, y por consiguiente el aprendizaje.

Otros modelos que puedo incluir dentro de este campo cognitivo son:

- El modelo de procesamiento cognitivo (Carroll, J. 1986) donde la posición clave es la internalización del input en la memoria a largo plazo que depende de la fuerza motivacional, la repetición, la semejanza con otras regularidades y el poder de la inferencia (el conocimiento viejo lleva al nuevo).

- El modelo integrador de Stern H. (1975). La adquisición y la enseñanza dependen de las variables relativas como el contexto, características del aprendiz (cognitiva y afectiva) condiciones del aprendizaje (sistema educativo y exposición a L2) procesos de aprendizaje (operaciones mentales y estrategias) y resultados del estudiante.

- Adquisición de L2 por Mayor J. (1994). Este autor se centra en el dominio de la actividad lingüística y la eficacia del procesamiento. Sus componentes esenciales son: Actividad de los sujetos (profesor-estudiante), sistema lingüístico (L2), contexto, la locución, y como el análisis estructural se va al funcional, ya que las diferentes variables son analizadas por diferentes disciplinas (psicolingüística, sociolingüística, la didáctica, etc.)

Ahora, desplazándonos al contexto exclusivamente formal, tenemos la escuela, el aula donde el aprendizaje es guiado –por modelos y métodos- y apoyado por el contexto. En las clases es donde se estructura el conocimiento, se corrige y se recalca continuamente a los estudiantes, las “estrategias de aprendizaje de L2” juegan un papel destacado.

He expuesto, hasta este punto, algunos modos en que podemos adquirir/aprender una lengua - que puede ser común a todos- no obstante, las diversas formas presentadas las podemos visualizar en el extranjero y las circunstancias en que estos aprenden, desde el contexto natural hasta el formal de la escuela.

2.4.2 Factores individuales de aprendizaje: el factor afectivo, físico y psicológico

Muchas veces cuando pensamos sobre el aprendizaje comunicativo de las personas inmigrantes, tenemos urgencia por aspectos técnicos, que son importantes y los van a necesitar bastante, y puede suceder que nos olvidemos de lo más importante: ¿Hasta qué punto estas personas tienen cosas que decir o están interesadas en reconocer aquello que se les dice? En otras palabras, la posibilidad de que estas personas se incorporen al lenguaje no es únicamente el resultado de determinadas técnicas, de una didáctica específica, etc., sino, sobre todo, del deseo de participar activamente en las relaciones sociales del país de acogida. Básicamente esta actitud y motivación de decir algo o participar es el motor de su integración.

Gardner R. (1985) dice que la motivación es el factor más importante para tener éxito en el aprendizaje de un idioma, incluso más que la habilidad especial para las lenguas. Entonces veamos qué tipo de motivación posee el inmigrante.

Para empezar, la motivación parte o se ve afectada desde dos flancos: la individual y la que proporciona el contexto. Hablemos brevemente de ellos.

Por las condiciones en que la mayoría de individuos va al país de acogida, tienen una motivación muy clara: hay un interés por obtener algo y posicionarse mejor (motivación extrínseca) y sabe que la lengua es el instrumento para aquello (motivación instrumental). Por ejemplo, muchos hispanos, en Los Estados Unidos, creen que experimentan discriminación y no consiguen un trabajo digno si hablan en español o carecen de habilidades en inglés. De acuerdo a un reporte, el 46% de latinos piensan que no hablar la lengua inglesa es la razón de la discriminación, aun más que la raza o el estatus legal (NY Times, Nov. 30 2007). En otros casos, cuando la persona ha desarrollado cierto nivel educativo o tiene una visión hacia la experiencia de vivir allí y aprender, estaríamos hablando de otra motivación, la motivación intrínseca y la de tipo integradora (cuando se quiere integrar a la cultura). Estas diferencias de motivación se podrían ver entre un trabajador del campo y un profesor, en un país extranjero para los dos.

Otro componente que forma parte de la motivación son las creencias internas, individuales. Por ejemplo: cómo le atribuimos las causas a los sucesos, que según la “Teoría de Atribución”, dice que llegamos a funcionar de acuerdo con esta creencia; o cuando pensamos que la inteligencia, la belleza, la personalidad, la aptitud, e inclusive la salud, son factores de éxito; o cuando creemos que lo que influye es la dificultad de la tarea, la ayuda de los demás o la suerte. Consecuentemente, si creo que cualquiera de las anteriores la carezco o la poseo, ella podrá favorecerme o no y se reflejará en la motivación para conseguir algo o integrarme.

Todas las características que hemos descrito ocurren en diferente medida y son muy propias de la persona, sin embargo, son seriamente afectadas por factores externos. La comunidad, la escuela, el profesor, el método de enseñanza, la etnicidad, los buenos resultados en lo que se hace, etc. actúan sobre mi manera de pensar (sobre mí y los demás) y reaccionar hacia la disposición al aprendizaje. En una especie de relación recíproca, nuestra parte interna se transforma según manifestaciones de afuera, y el exterior también percibe mi respuesta y la retroalimenta. Por ejemplo, si no se nos hace partícipes –se nos toma en cuenta- porque ignoramos la lengua, mi filtro afectivo sube, me desmotivo y especulo sobre las causas de mi “discriminación” (Teoría de atribución), y simplemente abandono mi proceso de aprendizaje. Pero si por el contrario, el entorno me valora, me ve como alguien que puede aportar, y que se preocupa por mí, entonces bajo el filtro y mi actitud cambia completamente. Larrañaga y Ruiz

Bikandi (1996) explican una incorporación activa de tres niñas magrebíes a una escuela de un pequeño pueblo rural de Bizkaia desde una posición positiva del contexto escolar:

Surgió cuando Loubna, la hermana mayor de 10 años, fue percibida por los demás escolares como alguien que sabía cosas que ellos no sabían y, a la vez, ella se sintió útil y que podía aportar cosas al colectivo. Entonces, un grupo de los maestros de la escuela, preocupados porque no sabían cómo posibilitar la integración, decidieron viajar a Marruecos con el objeto de poder obtener informaciones y conocimientos que les ayudaran a su práctica educativa. Así, a la vuelta del viaje, organizaron una actividad para todo el centro escolar sobre la realidad social, geográfica, económica y cultural de Marruecos a partir de imágenes y fotografías. Loubna fue consultada sobre el tipo de imágenes a exponer y, una vez decididas, ya en la exposición, la niña escribió en árabe delante de toda la escuela para ilustrar algunas imágenes. La sorpresa y la admiración del resto de la escuela ante estas niñas que conocían unas tierras tan lejanas y tan distintas de la suya y que sabían hacer algo tan difícil como escribir en árabe comportó, de una parte, su reconocimiento público y, de la otra, las tres magrebíes experimentaron un sentimiento de orgullo por lo suyo y de aprecio por parte de los demás que significó la posibilidad de incorporarse activamente a la lengua de la escuela –el euskera– y a sus actividades.

Así como reflexionamos sobre el entorno y su reacción en los individuos, los factores físicos y psicológicos también operan sobre la motivación y las respuestas emotivas y cognitivas al aprendizaje. Por ejemplo, en el aspecto físico, la edad puede repercutir en cuánto, cómo y qué aprendemos. Las opiniones al respecto se encuentran divididas: Bailey N. (1974) y Cazden C. (1975) afirma que todos aprenden los mismos contenidos; sin embargo, autores como Krashen (1982) exponen que los jóvenes aprenden mejor porque es están más expuestos al input y que experimentan con este. Veamos en el siguiente cuadro las propiedades de cada uno (joven/adulto) con respecto a lo cognitivo y afectivo.

	JOVEN	ADULTO
COGNITIVO	<ul style="list-style-type: none"> - En el ambiente formal el niño no es buen aprendiz, ya que aprende mejor de manera intuitiva (P. Ur, 1996) - El niño y joven recibe más input del contexto y en la escuela. - Desde el punto de vista neurológico el niño tiene más facilidad de aprender (Roberts L., 1958). - Los niños aprenden mejor en un ambiente natural (D. Larsen et al. 1994). - El niño no toma como referencia su L1 como lo hace el adulto. - desarrollan mejor la parte fonética, el acento y la pronunciación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajan mejor con resolución de problemas (Larsen D. 1994) - Mejor habilidad cognitiva sobre lo estructurado y los test. - Tienen más competencia en lo que implica reglas. - Hay una edad límite para adquirir la sintaxis. - Pérdida de elasticidad neurológica
AFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> - El filtro del niño es bajo ya que quiere ser aceptado y aprender la lengua es una forma. - La inseguridad para interactuar no es una constante. 	<ul style="list-style-type: none"> - El "Ego lingüístico es fuerte. - Puede haber inhibición y rechazo de la cultura.

Muy cerca de los factores afectivos, también tenemos los aspectos psicológicos relacionados con la personalidad, que igualmente tienen impacto en nuestro aprendizaje. Resumamos en cuadro cuáles son estos y que características favorecen o dificultan el aprendizaje.

PERSONALIDAD		
	+	-
EXTROVERTIDA	Hablan e interactúan más y mejor.	No son organizados y son poco competentes (lingüística).
INTROVERTIDA	Poseen mejores hábitos de estudio.	Interactúan mejor por lo menos su práctica comunicativa es limitada.
TOLERANTE	Se acepta lo ambiguo de la lengua y la	Participan poco en las decisiones del

	enseñanza. Les interesa las ideas principales y que el profesor use la lengua	aula. Son de algún modo conformista con la enseñanza.
ANSIOSA	Empuja a atreverse y superar miedos (T. Scovel, 1978)	Bloquea, es perjudicial, pierde el control y evade la participación (T. Scovel, 1978)

Podemos observar entonces que no sólo la técnica, las estrategias o contenidos guían, fomentan y/o condicionan el aprendizaje, la disposición del individuo basado en cómo se ve a sí mismo o su grupo étnico, sus razones para aprender y la manera en que el contexto lo trata, son variables fundamentales que pueden llegar a decidir las condiciones del aprendizaje.

2.5 MÉTODOS Y ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE L2

2.5.1 Métodos tradicionales

Los métodos, programas y enfoques para la enseñanza de las lenguas han evolucionado sobre cuáles son los componentes prioritarios que el estudiante debe aprender. Hemos experimentado en los inicios la relevancia de las estructuras como única manera de adquirir la lengua, hasta pasar a manejar necesidades y hacer uso creativo de esta. Tres tipos de teorías acerca de la lengua han guiado ese camino. En primer lugar, la estructuralista: esta muestra cuán importante es codificar y decodificar por medio del manejo de la estructura. El conocer las reglas gramaticales y el sistema nos permite desenvolvemos para comprender y producir el discurso (Chomsky 1965). Después surge la idea -con una observación más real del entorno- de la enseñanza buscando un propósito tangible, funcional. Así que la “teoría funcional” apunta al uso de la lengua para operar en situaciones típicas del entorno (nace desde aquí la pragmática y la semántica). Y en tercer lugar, yendo más allá, se piensa en la teoría interactiva, en la que la comunicación es el vehículo para el desarrollo social y actuación dentro del mundo.

Consecuentemente, cada una de estas teorías fue generando diferentes formas de enseñar la lengua. Superando los esquemas de los métodos tradicionales, que se inclinaban por la morfología y la sintaxis sólo para leer y traducir (gramática traducción) y la creencia en el proceso natural (método directo) que pretendía imitar a cómo se aprende la L1, y cuyo foco estaba en la pronunciación, el vocabulario cotidiano y la practica constante con base a situaciones, aparecieron, en el campo estructuralista y de forma gradual, el “Método Audio lingual”, el “Enfoque oral situacional” y el “estructural global y Audio visual”. Estos planteamientos eran una combinación de gramática, escucha y escritura: se estudiaba las reglas, después se escuchaba y posteriormente se hacía un afianzamiento por medio de la composición escrita; más tarde se le agregaron situaciones de la realidad para hacerlo más significativo.

Seguidamente, notando la influencia del contexto, los modelos comunicativos nos dicen qué hacer con la lengua en momentos de la vida real, y con su enfoque (humanista) hacen al estudiante parte del proceso. También, paralelamente, unos programas alternativos tuvieron cabida: Los Métodos “idiosincráticos”. Tales técnicas, que no se sentaban sobre ninguna teoría, eran humanistas en el sentido que le daban potencial del estudiante en un ambiente adecuado (Sugestopedia); reflexionaban cómo la inducción, el movimiento y la repetición de procedimientos ayudaba a afianzar (Modelo de Respuesta Física Total); y daban autonomía al estudiante en su práctica independiente después de haber recibido el input (Método Silencioso). Y ya hoy en día, contamos con los ‘Métodos Procesuales’, los que quieren conjugar el uso de todas las facultades y competencias para un propósito comunicativo, cognitivo y de personalidad.

Sin ir muy lejos, sabemos que el inmigrante posee unas necesidades comunicativas que demandan, además de la parte estructural de la lengua, una competencia sociolingüística y estratégica, y el uso ajustado, práctico e inmediato de la lengua dentro de unos contextos reales. Es decir, que requieren de un método asertivo en este respecto y no la práctica de un método desviado (profundizar en temas lingüísticos complejos o la traducción descontextualizada del uso que ellos necesitan) de esos requerimientos que, a la final, se puede convertir en una pérdida de tiempo o del desarrollo de un proceso muy largo de enseñanza-aprendizaje

Dentro los métodos y enfoques vistos, el enfoque comunicativo puede dar respuesta a este tipo de población. Este enfoque enseña al individuo a hacer prácticos los datos que se dan en clase, es decir, volverlos tangibles en prácticas sobre situaciones reales donde el estudiante tenga que negociar el significado, y además, utilizar su libertad de expresión (él escoge que decir, la forma, el tono, etc.) y recibir el beneficio de la retroalimentación, la cual le dice en qué medida esta alcanzado su objetivo en la comunicación (Diccionario virtual Cervantes). Se quiere entonces desarrollar una competencia comunicativa: En palabras de Hymes D. (1972) “la competencia comunicativa se relaciona con saber ‘cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma’; es otras palabras, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados”

En el enfoque Comunicativo, el programa “nocional-funcional” es el más representativo. Este programa tiene como objetivo una conducta observable en el estudiante a cierto nivel de

competencia comunicativa. Primero se ha de preparar y organizar unas unidades de aprendizaje, que son escogidas por su frecuencia de uso y no por su afinidad formal (tiempos verbales, pronombres demostrativos, etc.) y ubicarlas dentro de unas situaciones, y seguido, el alumno es expuesto a estas circunstancias y se espera que sea capaz de usar esos exponentes lingüísticos para poder hacer efectiva su intención en dicha situación. Algo muy característico aquí, es que se pasa de un programa sintético a uno analítico: el estudiante no aprende la estructura y después va a la práctica, ahora se quiere que realice las actividades de uso y desde allí analice, recurra y aprenda la forma (Wilkins D. 1976).

2.5.2 Enfoque procesual y enseñanza por tareas

Sin embargo, aunque estos postulados parezcan muy apropiados, surge una propuesta desde el "Enfoque Procesual" la cual apunta que además de los contenidos también hay que incluir los procesos de comunicación en la enseñanza. Este enfoque, que involucra el aprendizaje por tareas y proyectos, dice que además de obtener un producto final (dominio del lenguaje), se debe preparar al estudiante en el análisis y total comprensión de cómo se llega a ese resultado y la manipulación e interacción con el significado. Por otro lado, el enfoque da bastante protagonismo al estudiante promoviendo su autonomía en la toma de decisiones en cuanto a contenidos, planeación y estrategias: se democratiza la enseñanza para ajustarse a las necesidades reales.

La mejor demostración de las características de este enfoque es por medio de realización de "tareas". Cuando nos involucramos en una tarea, necesariamente consideramos una serie de factores. Inicialmente, hay unas etapas sobre las que debemos reflexionar nuestro actuar, pensar en el uso de la lengua, actuar para seguir con la siguiente etapa, y así concluir con éxito; pero algo innovador es que somos nosotros quienes marcamos el ritmo, seleccionamos lo esencial, y actuamos estratégicamente. En el aula, al implementar este tipo de estrategia, el alumno usa conceptos y elementos del lenguaje en cada paso, reflexiona qué necesita o no y se involucra en una continua interacción que demanda lenguaje.

En la práctica, este enfoque pone juntos dos elementos que se apoyan de forma simbiótica en beneficio del aprendiz. La "tarea", que es una actividad que se debe hacer en un tiempo determinado, dentro de una secuencia –cómo sucede en la realidad- y con un propósito, necesita del lenguaje para concluirla (Fernández S. *et al.* 2001: 4). No hay discusión que la interacción –el uso de la lengua- se hace necesaria para conseguir cosas, negociar

significados, y dar a entender intenciones. Igualmente, el lenguaje –la enseñanza de él– necesita un medio por el cual ser usado por alumno, y en este respecto sobre la relación de reciprocidad, la “tarea” es la que mueve el lenguaje y su aprendizaje. Cuando se ha hecho una selección cuidadosa de la actividad a realizar y de unos objetivos comunicativos y/o lingüísticos, nos lanzamos juntos (profesor y estudiante) a la búsqueda de respuestas que pondrán en evidencia unas necesidades lingüísticas, lexicales, de estructura, de comprensión y de procesos cognitivos, que tenemos que estudiar y usar para conseguir lo que queremos alcanzar.

Podemos ver claramente que el aprendizaje por tareas del enfoque procesual es una gran ventaja en aquellos que, más que la parte estructural, buscan la practicidad y actuación real cuando aprenden una lengua. Fernandez S, *et al.* (ibíd.), nos presenta otros rasgos útiles para el desarrollo de la competencia comunicativa:

- Uso de lenguaje auténtico y contextualizado. Al encontrarnos en un ambiente “real” el medio de interacción demanda las palabras, expresiones e intenciones originales.
- Cognitivamente: potenciamos estrategias, formulamos hipótesis, creamos consciencia del lenguaje y se desarrollan las destrezas conjuntamente.
- Además del propósito comunicativo, los elementos estructurales juegan papel importante cuando se quiere ser preciso en lo que se dice; estos componentes se aprenden a través de “tareas facilitadoras” que no roban el protagonismo de las comunicativas, son sólo actividades de refuerzo o manipulación para comprenderlas y usarlas posteriormente en la práctica.

Aunque se ve como un trabajo de enseñanza complejo y con inconvenientes (el efecto negativo en los estudiantes por el cambio de las estrategias tradicionales, el pre-dominio aceptable de L2 que se requiere para hacer que el proceso avance y la organización) esta manera de enseñar puede ser muy asertiva cuando apuntamos a que el lenguaje del aula, o el que se enseña, entre al mundo real y funcione.

2.5.3 Políticas lingüísticas de enseñanza

Hemos visto a través de estas líneas, diferentes tendencias para aprender y enseñar una lengua, no obstante hay otras variables de gran poder relacionadas con las políticas educativas y lingüísticas que pueden transformar como se enseña en el aula. Para todos, gobierno y educadores, es un hecho que la educación en L2 es pieza clave en la integración del

extranjero, pero recientemente han surgido dos conceptos que nos hacen dudar qué políticas tomar para hacer que tal incorporación se pueda llevar a término: Asimilación, o programa de submersion, y Multiculturalismo, o programa de inmersión⁶. Y siendo el caso de escoger una de estas, muchas cosas pueden cambiar en la escuela.

Existen países que tiene muy claro cuál camino tomar, otros que dudan, pero siguen con lo más práctico, y algunos que han hecho cambios. Los Estados Unidos es uno de los que tiene muy explícito por donde va. La comunidad norteamericana, por medio de los programas netamente “Asimilacionistas”, según Tannenbaum y Berkovich, 2005, citados por Fernández F., (2010:3), explican que el aprendizaje de las lenguas minoritarias por parte de los niños y jóvenes inmigrantes, más allá de no ser promovido, es manifiestamente coartado, en la medida en que se espera de las segundas y terceras generaciones de inmigrantes que muestren su integración mediante el uso exclusivo del inglés. La política de Asimilación no da espacio en ningún programa académico ni en las prácticas del aula de L1, su propuesta es el rápido y obligatorio aprendizaje de la lengua local en todos los espacios. En contraste, Europa, que también ha compartido la idea de la Asimilación, en algunas de sus zonas se ha empezado a cambiar de actitud sobre este particular. El Multiculturalismo, que es una manera de adquirir la L2 pero manteniendo la L1 (bajo petición y en los primeros años) en la capacitación, y respetando su uso y dentro del entorno escolar (Vila I., 1999:158), se ha empezado a ver como alternativa de una integración justa, menos dramática y apropiada para el aprendizaje de contenidos. Casos como el de Suecia que considera dentro de su currículo la enseñanza del sueco y la lengua de origen (esto se da bajo demanda, es decir, número de estudiantes) o el de Australia o el Reino Unido que han dado cabida a otras lenguas en la educación, son ejemplo de la posibilidad de trabajar una política incluyente.

Inevitablemente, la duda de cuál línea tomar, recae sobre uno pros y unos contras. Veamos el siguiente cuadro elaborado con base a lo que afirman Vila I. (ibíd.) y Fernández (2010);

ASIMILACIÓN	
PROS	CONTRAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquisición rápida y por ende la integración. ▪ Práctica en términos de organización y recursos. ▪ Poca inversión estatal. ▪ Los hablantes obtienen prestigio rápido y por ende más oportunidades en el futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Semi-alfabetismo en L1 que tiene repercusiones sociológicas y de identidad. ▪ Los padres se oponen debido a la pérdida de identidad. ▪ Disminuye al inmigrante en su identidad cultural y lingüística.

⁶ Los términos Submersion e Inmersión son usados por Ignasi Vila (La Caixa, Colección Estudios sociales, 1999: 154) para referirse a los mismos programas y estrategias usadas cuando hablamos de asimilación y multiculturalismo.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fracaso académico. 	
MULTICULTURALISMO	
PROS	CONTRAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja el filtro afectivo y con ello el aprendizaje de L2 es más rápido. ▪ Hay integración justa sujeta al respeto de la cultura y la lengua. ▪ Los contenidos escolares se comprenden mejor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es casi imposible atender a todas las lenguas presentes. ▪ Costos altos para estudios, dotación de docentes, materiales e infraestructura en las instituciones. ▪ Poco viable debido a su complejidad en la organización.

2.5.4 Materiales para la enseñanza

De forma paralela a las políticas educativas, otro elemento muy importante que también ha evolucionado, es el manual de texto. En este caso, los docentes o instituciones han recurrido a dos tipos: el especializado (para inmigrantes) o el texto regular para estudiantes con propósitos más generales. Andión (Op. Cit.) hace un análisis de cada uno de estos textos, lo cual es interesante ya que nos informa de los que se ocupan primariamente. La autora se refiere a dos textos muy populares: “en contacto” de E. Fernando *et al* (Equipo del Departamento de Educación de ASTI) (2001) y “Prisma”, de la Editorial Edinumen. El primero, que está dirigido a inmigrantes, según Matina Tous (http://www.aulainter-cultural.org/article.php3?id_article=):

“El libro es un método de alfabetización diseñado para adultos inmigrantes, aunque puede ser utilizado igualmente para otras edades y para el grupo autóctono. Propicia la reciprocidad intercultural, considera las diferentes experiencias vitales de quien se alfabetiza, incide en la formación de la identidad y de la autonomía –haciendo especial hincapié en la conciencia de la dignidad propia y ajena y en la acogida de otras identidades- favorece el desarrollo de las capacidades básicas para comprender críticamente la realidad y sentirse parte de ella; pone de relieve la condición del inmigrantes como sujeto de derechos y deberes en el marco de una ciudadanía intercultural solidaria.”

Si miramos su presentación (anexo 2) con lo que los autores afirman, podemos notar estas características. Pasando al texto “Prisma” (anexo 3), vemos los referentes a los que se ciñen los manuales contemporáneos de este tipo: Marco de referencia europeo, propósito comunicativo de la lengua, desarrollo de destrezas, la relevancia del contexto cultural, y niveles de dominio. Los dos textos, aparentemente, se diferencian en a quién están dirigidos; sin embargo, si observamos un ejemplo de unidades (anexo 4) no notamos muchas diferencias – considerando que los usuarios de “en Contacto” puede ser analfabetas- las diferencias pueden ser mas de estructura. Entonces lo que se puede ver en el manual para inmigrantes es:

- Las unidades son cerradas. Debido a la ausencia de la población los contenidos no se reparten o fraccionan, así cuando asistan pueden ver todo un tema.
- Contenidos de la vida cotidiana con muchos referentes culturales.
- Presentan gran cantidad de recursos lingüísticos al inicio para que el estudiante los identifique; en otras unidades se repiten y amplían.

- Los contenidos léxicos se presenta en agrupaciones léxicas referentes a un área en relación con otras afines (prendas de vestir (como eje vertical) con tejidos, tallas, etc. (eje horizontal).
- El protagonismo de las situaciones que se trabajan giran alrededor del sujeto inmigrante.

Retomando que hay algunas diferencias, y que al mismo tiempo los textos no varían de forma dramática en contenidos y/o elementos lingüísticos, se considera el uso del texto “regular” muy conveniente –siempre y cuando el docente lo adapte. Este tipo de texto en muchos casos es más completo: supone más exigencia, mayor riqueza gráfica, variedad de recursos, la experiencia de profesionales, etc.; y el quedarse con un solo tipo de texto –porque se trabaja con inmigrantes- sería privarse de una buena herramienta (Asociación Almería Acoge, 1994: 7).

No obstante, existen otros manuales a los que quiero hacer referencia por ser más “honestos” en cuanto su practicidad y simpleza, su cercanía con esta población, imparcialidad e independencia (manifestado por la Cruz Roja). Textos como los elaborados por Caja Madrid Obra Social (¿Cómo se escribe...?) y La Cruz Roja (Aprendiendo un idioma para trabajar) que son más versátiles, visuales, rápidos, y con temas más cercanos a su realidad. “¿Cómo se escribe...? Manual de alfabetización para inmigrantes” (anexo 5) tiene como objetivo conseguir que los alumnos alcancen una competencia lingüística suficiente para desarrollar funciones y posee recursos básicos que les faciliten la integración y la relación con la sociedad de acogida; combina la oralidad y lecto-escritura; y trata temas de interés prioritarios (el entorno, familia, salud, trabajo). Aunque trabaja esos diferentes tópicos, su nivel es muy básico y se nota mucha dependencia del docente. Un caso diferente es “Aprendiendo un idioma para trabajar”, que si bien comparten lo que notamos al principio y sus contenidos, este es mucho más estructurado. En esta unidad (anexo 6) vemos una serie de actividades progresivas que van desde la motivación, interacción, sistematización (orientación para necesidades fuera del libro) integración, hasta las “actividades globalizadoras” -muy completas que se acercan mucho al trabajo por tareas; igualmente, es de reparar un enfoque comunicativo y situacional con primacía de la lengua hablada y el trabajo en grupo. Por otro lado, el manual del estudiante posee diálogos y escenas muy explicativos, se usa vocabulario específico, hay pictogramas, y se practica con el manejo de las destrezas.

Aun así, la practicidad y simpleza también pueden llevar al descuido por parte de algunas instituciones. Pensado en la rapidez en que los usuarios deben aprender, su inconsistencia al estudio (que hace pensar que un método o enfoque es mucho para ellos), la infinidad de

contenidos aprender, y la subestimación de su aprendizaje, se recurre a presentar un manual insulso, poco práctico, muy limitado al léxico y sin ningún soporte teórico. En este ejemplo (anexo 7) vemos reflejadas esta falta de visión y trabajo al respecto.

Para terminar este capítulo, se puede agregar a la lista recursos más flexibles con que se puede contar. Sabemos que el internet ofrece infinidad de sitios que ofrecen cursos gratuitos. Aquí se puede interactuar, ir progresando sobre niveles, y las actividades son muy motivadoras y entretenidas. Para la lengua española, existe, entre otros muchos, un sitio de calidad como “Háblame TV” del servicio municipal para inmigrantes de Alcobendas, en Madrid; los residentes reciben un código que les da acceso y pueden practicar allí. Otro lugar muy popular es el ofrecido por la BBC (<http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/>). Este sitio cuenta con enseñanza básica e infinidad de actividades lúdicas.

Está claro que las intenciones de dar apoyo al inmigrante, en a la educación y específicamente en la lengua local se han dado, siguen creciendo y evolucionando, y se puede decir que el inmigrante, en el caso del estudio de la lengua, puede conseguir ayuda fácilmente.

2.6 LENGUA, CULTURA Y BILINGÜISMO

Desde la Sociolingüística, cuyo papel es ver la lengua en su relación con el grupo de personas que, con sus características propias como la edad, el uso de la lengua, la clase social y su origen étnico o educación, la hablan, la construyen, la mantienen, la cambian o la abandonan; y que ve la lengua como una actividad humana, como una función entre los individuos y el grupo (Marbà, T., 1998) podemos notar muchos fenómenos relacionados con el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua debido a la influencia del contexto, las relaciones y contactos lingüísticos entre los individuos (nativos y extranjeros), y el encuentro de culturas.

El primer fenómeno que quisiera tratar es el reto para el inmigrante y el nativo: el uno para integrarse y el otro para entenderlo, cuando este asunto de convivir juntos no es sólo una situación técnica del aprendizaje de la lengua, sino además aprendizaje de lo que esa identidad, pensamiento y cultura lleva consigo a través de la lengua. Desde varias posturas como la lingüística aplicada y la antropológica se han estudiado esa relación estrecha entre lengua y sociedad. El relativismo lingüístico, con sus dos principales exponentes, Sapir y Whorf, se interesaron en ver tal conexión, afirmando que el lenguaje es un producto social que conforma nuestro pensamiento y concepción del mundo, entonces a cada lengua le corresponde una visión de mundo, y por ende es mediadora de procesos de conocimiento;

aunque los autores difieren en cuanto Sapir considera la lengua como instrumento mediador para conformar el mundo (cultura, realidad) y Whorf cree que la lengua es la base principal de dicha creación. Otros autores como Hoijer H. (1954) y Kluckhohn (1951) dicen que la lengua es la representación, el reflejo, de cómo una comunidad ha organizado y estructurado su mundo a través de la selección y la clasificación. Es decir que las palabras, la semántica de estas, el sistema lingüístico, las intenciones, etc., tienen una razón de peso para cada grupo, y a la hora del encuentro de culturas es relevante comprender que yace allí para mejorar esa asimilación del otro. Por otro lado, esta relación lenguaje, pensamiento y sociedad, también crea una actividad cultural material, espiritual, real e ideal: Las ideas, valores, normas, aspiraciones y lo artefactos son otros elementos que van con la lengua y sus hablantes y al hablar de integración, necesariamente estos elementos se deben comprender, manejar, tolerar y aprender junto con el lenguaje del otro.

El otro fenómeno notable en la interacción de culturas y su lengua es el contacto de estas: como ellas se fusionan y generan nuevas variedades, se limitan una a otra o luchan por su existencia. El contacto de lenguas es básicamente cuando un pueblo está en proximidad con otro en un mismo espacio y se empieza a dar un comportamiento lingüístico particular representado en préstamos, alternancia de códigos, cambios gramaticales, simplificaciones o convergencias; y tales consecuencias dependen del poder o prestigio del idioma, y la situación del extranjero (Muysken P., 1988). En este anexo (anexo 8) se pueden apreciar tres casos muy representativos de este “contacto de lenguas”.

Como podemos ver el desarrollo lingüístico se origina en la diversidad cultural, en su gente: existen lenguas distintas y variantes dentro de una lengua porque existen personas y grupos humanos diferentes, con actividades, intereses, opiniones, fobias y filias diferentes. Así mismo, la lengua, como las personas, no es un sistema cerrado, sino todo lo contrario: se adapta a sus funciones sociales, es diversa y cambiante, modelable (Marbà, T., Op. Cit.).

Otro hecho muy importante del contacto de lenguas es el bilingüismo, el cual se entiende como el uso alterno de dos lenguas por una misma persona –aunque muchos autores coincidan en que el concepto es muy ambiguo. En el anexo anterior notamos algunos fenómenos relacionados con este, pero delimitemos los más importantes aquí: (a) su radio de acción varía, ya que según la zona donde se establecen las comunidades (ciudad vs. rural) o su nivel de aislamiento (trabajador vs. escolar) el bilingüismo puede ser social, como el caso de la Florida en EEUU, o individual como en el campo (Appel y Muysken, 1987), donde los bilingües son los

niños que nacieron en el país de acogida y asisten a la escuela, y sus padres monolingües. (b) existe una clasificación psicológica que puede ser compuesta (una base conceptual común para las dos lenguas) o coordinada (el hablante bilingüe opera como dos hablantes monolingües yuxtapuestos). (c) Hay diferentes niveles de usuarios: el pasivo (comprende pero no habla), el activo (comprende y habla), bilingüe de comprensión (piensa en una pero no puede expresarse en la otra) y el competente que comprende, expresa y piensa en las dos. (d) Se da según la situación de las dos lenguas en la comunidad bilingüe: modo horizontal (las dos comparte estatus cultural y son funcionales, como en Quebec, Canadá), vertical (como el caso del español en España vs. lengua Africana, donde la lengua oficial es la primera) y diagonal (una dialectal en convivencia con una oficial). (e) Cuenta con dos procesos para la adquisición: el natural (cuando se nace en el país extranjero) y el ambiental (cuando se crece en el país extranjero).

El bilingüismo es un tema de pertinente actualidad en el ámbito de la psicología y de la educación desde hace más de veinte años, y un tema de preocupación, interés y estudio por parte de lingüistas, pedagogos, maestros, sociólogos, psicólogos y políticos. Por otro lado, se trata de un fenómeno predominante en todo el mundo que como consecuencia de los movimientos migratorios y las sociedades multiculturales, emerge en Estados Unidos y Europa principalmente.

3. OBJETIVOS

3.1. General

Identificar y analizar las características socioculturales, cognitivas y afectivas del aprendizaje-enseñanza y las políticas educativas que rodean al inmigrante, para hacer una evaluación de estas y así elaborar unas recomendaciones de enseñanza de la L2 para esta población.

3.2 Específicos

- Reflexionar sobre los antecedentes sociales, económicos y emocionales en que viven las comunidades inmigrantes.
- Evaluar los procesos políticos y educativos que se han llevado a cabo en la capacitación del extranjero vulnerable y con pocas oportunidades.
- Identificar y comprender los factores culturales a los que se ve expuesto un aprendiente de una L2 en el contexto natural de tal lengua.

- Analizar y evaluar la información obtenida por las diferentes fuentes y posteriormente proponer una serie de recomendaciones que lleguen a alcanzar de alguna manera las necesidades lingüísticas de esta población.

3.3 Hipótesis

Existen diversos aspectos inherentes a las comunidades adultas inmigrantes y en la capacitación de la L2 que son ignorados o desconocidos, y por ende no se han desarrollado programas, currículos, e inclusive planeación de clases claros para cubrir necesidades específicas de esta población.

4. METODOLOGÍA

Este capítulo consiste de cuatro secciones. La primera sección muestra los presupuestos a los que este trabajo se adscribe en cuanto al paradigma de la investigación. La segunda parte consta de la descripción del contexto y los participantes del estudio. Seguido, tenemos una descripción de los instrumentos de la investigación. El método de investigación y los procedimientos se encuentran en la cuarta parte.

4.1 Paradigma de la investigación

El paradigma, o el modo en el que vemos el mundo, contiene reglas y regulaciones que establecen fronteras y dice cómo comportarse y sobre que enfocarse dentro de esas fronteras. Kuhn T. S. (1962) lo define como una concepción del objeto del estudio de una ciencia, de sus problemas, del método a usar y de las formas de explicar, interpretar o comprender, según el caso, los resultados obtenidos desde la investigación.

La escogencia del paradigma Socio-critico, lo he hecho con base al problema de investigación, el interés, y porque además me permite conjugar elementos cualitativos y cuantitativos. Desde nuestra literatura recogida en el capítulo El Estado de la Cuestión, reconocemos que el problema de la adquisición de la lengua en los inmigrantes parte de una situación real, y el objeto de esta investigación es conocer esa situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos involucrados: docentes, políticas, estudiantes, no estudiantes, etc. Así mismo, mi interés radica en reflexionar y potenciar un posible cambio de dichas circunstancias en que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje de L2, es decir, ofrecer respuestas a los problemas y mejorar o cambiar las prácticas cotidianas. Por otro lado, considerando la validez y las técnicas que aporten más y mejor información, este paradigma permite procedimientos cualitativos y

cuantitativos; y aunque le da más relevancia a lo cualitativo y la comunicación personal, deja espacio para los datos objetivos.

Dentro de los aspectos característicos de este paradigma que han influido en la elección tenemos:

- Comprender la realidad como praxis y relación influida por el compromiso. Siendo yo profesor de grupo de niños inmigrantes y por el estar en contacto permanentemente con sus padres, me acerca mucho a su realidad social y lingüística, y sé que con la práctica de estrategias y políticas más adaptadas a necesidades se puede hacer diferencia en la capacitación; y por otro lado, esa condición de participar, me hace un sujeto más de la investigación, ya que apporto datos desde mi experiencia.
- Uso de elementos cualitativos y cuantitativos. Dentro de la finalidad de la investigación también cabe la explicación, la verificación y el control de fenómenos (paradigma positivista), así como la interpretación de la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones del paradigma interpretativo (Muñoz C. 2001).
- La interpretación de datos se interrelacionan con factores personales, sociales y políticos.
- Uso de técnicas dialécticas y comunicación constante como parte del grupo de técnicas.

En general, este paradigma nos ayuda a través de la comunicación, observación y reflexión a reivindicar el desarrollo de un conocimiento socio crítico y de unos principios ideológicos que apuntan a la transformación de relaciones sociales y se ponen al servicio de un grupo o categoría social más desfavorecida, en este caso los inmigrantes adultos.

4.2 Contexto y participantes

El contexto en donde se llevó a cabo la toma de datos, las entrevistas y la observación, y básicamente donde se manifiesta el problema, es un área de inmigrantes trabajadores al sur de los Estados Unidos. En esta zona, como en España, o Europa, hay una gran intensidad de interacción entre el inmigrante con particularidades comunicativas y un entorno ajeno –muchas veces hostil y moderadamente preparado educativamente para su recibimiento y adaptación. La zona específicamente es en un área agrícola en Carolina del Norte, en el condado de Robeson. Este condado se caracteriza por ser multirracial, poco seguro, y con muchas necesidades educativas a todo nivel. Además, tiene un alto índice de inmigrantes adultos de

pocos recursos y bajo dominio de la lengua local (inglés). Sin embargo, la zona cuenta con ayuda gubernamental para atender necesidades inmediatas en cuanto a aprovisionamiento y capacitación del adulto, y muchos de la segunda generación de inmigrantes poseen una competencia comunicativa aceptable. Es importante aclarar que –como se ha explicado repetidamente- la investigación se desarrolla con base a una situación global -es decir mundial- que se ve de forma similar en los países desarrollados, y el que se realice la toma de datos en esta parte del mundo en particular, no desmiente o difiere bastante en otros lados; además, para confirmar lo que digo, la bibliografía aportada y la información suministrada en la sección del “estado de la cuestión”, son gran evidencia de la objetividad de la información obtenida y analizada.

En la situación que hemos trabajado hasta ahora en esta investigación es muy claro que toda la comunidad se puede considerar como escenario importante: todos dinamizan los procesos de participación política, económica, social y educativa. Los profesores, aquellos que diseñan programas y hasta los empleadores se ven involucrados cuando el inmigrante actúa su conocimiento de lengua, y por ende todos estos tienen una opinión, observación y reflexión sobre tal hecho. Se sostiene que la respuesta más concreta a la búsqueda de soluciones está en establecer acciones a nivel de la comunidad con una incidencia pluri-factorial y multidisciplinaria, es decir, de todas las organizaciones políticas y de masas, además de todos los representantes de las instituciones de cada esfera de conocimiento, no sólo para resolver problemas, sino para construir la visión de futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad del desempeño de ellas. Así que dentro de nuestros participantes tenemos varios miembros que representan varias de las instituciones o grupos relacionados con la capacitación y desenvolvimiento comunicativo de la población extranjera.

Entendiendo que este paradigma también es mayormente cualitativo, y de acuerdo a Strauss (1990) la selección de participantes en la investigación depende de las preguntas que uno quiere responder y los recursos disponibles. Como tenemos muy claro nuestro propósito, los participantes en primer lugar es un grupo de 8 inmigrantes adultos en diferentes niveles de educación (nivel de manejo del idioma L2) y características socio-económicas diferentes, más no distantes. El objetivo es tener variados puntos de vista que nos ayuden con la validez de orden externo (que se pueda aplicar a otras situaciones o contextos) y la fiabilidad. Este grupo de personas son trabajadores del campo, de la construcción y –los más avanzados- empresarios de pequeños negocios; llevan diferente tiempo de permanencia: algunos hace

pocos años y otros han estado hasta por 15 años, sin embargo todos coinciden en una competencia baja o aceptable, pero no acorde al tiempo que han estado aquí; tal vez por las condiciones irregulares (ilegalmente) en que llegaron o se encuentran; otra característica común, es que es gente trabajadora y consciente del poder de ser capaces de comunicarse.

Segundo, participan 5 profesores de ESL que trabajan en las escuelas e institutos de inglés para adultos (Community colleges). Ellos han sido seleccionados por su experiencia en el contexto, la enseñanza de la segunda lengua a nuestro grupo en cuestión, y por ser ellos mismos parte de la comunidad inmigrante. Tres profesores son extranjeros –incluyéndome a mí, quien escribe- aquí en los Estados Unidos y vienen a través de un programa de intercambio. Todos hablan español, y se identifican considerablemente con la minoría mexicana, ya que se comparten muchos rasgos culturales. Estos profesores enseñan L2 en escuelas a niños y jóvenes, y también han trabajado con grupos de adultos en espacios de la noche; una ventaja, es que son muy conocedores de la situación lingüística y social del extranjero, debido a que tienen acceso a documentación sobre los antecedentes de las familias, y además, hablan con ellos constantemente para rendir informe de sus hijos o para recolectar información – vale decir que en tales encuentros hay mucha empatía entre ellos. Los otros dos docentes son personas locales, norteamericanas, que llevan muchos años en el programa de ESL y tienen bastante experiencia enseñando y relacionándose con los inmigrantes; sus puntos de vista es muy relevantes ya que es el de un nativo del inglés, y en los años que han estado han obtenido una experiencia valiosa.

En tercer lugar, tenemos 2 administrativos: uno perteneciente al “Community College” como supervisor del programa ESL para inmigrantes, y el otro, supervisora del programa de ayuda al inmigrante. Su aporte se basa en lo concerniente a la ayuda del gobierno, programas que se llevan a cabo, cómo se llevan a cabo, y cuál es la respuesta del inmigrante ante esas ayudas. Otro grupo nos acompaña, es el de 2 empleadores. Estas personas nos informarán sobre las necesidades –suyas y del inmigrante- y habilidades comunicativas de sus empleados. Y por último, estoy yo, el que elabora este trabajo, como observador. Siendo una de las características del paradigma, que el investigador es un sujeto más, participaré en mi role como profesor, enlace entre la escuela y la comunidad inmigrante de la zona, y mi experiencia como inmigrante.

4.3 Instrumentos de investigación

Los datos, los cuales surgen de un problema u observación de un fenómeno, en un proyecto de investigación que cubre un área muy extensa que va desde información específica en cuanto datos numéricos –lo que dicen documentos oficiales y programas- hasta factores flexibles, inexactos e impredecibles, como los valores afectivos de los involucrados, procesos interactivos, y los diferentes fenómenos en la vida de las personas o en el salón de clase, requieren de diversas técnicas para obtenerse, para conseguir dicha información. En el siguiente anexo (anexo 9), un cuadro nos ilustra sobre cuál es la más apropiada herramienta a utilizar de acuerdo a la necesidad.

En nuestro caso en particular, que envuelve, según el cuadro, problemas como el de predicción, comparación de variables, percepciones, vivencias, experiencias de los participantes, y la intención de un cambio; y objetivos como describir, verificar, explicar elementos que causan el fenómeno, transformar y concienciar, e innovar; nos lleva al uso de diferentes metodologías del orden cualitativo listadas aquí y por ende a diferentes instrumentos, si queremos darle la validez, fiabilidad, y el análisis desde diferentes perspectivas.

En primer lugar nos concentraremos en los aprendientes o aquellas personas que precisan de un tipo de lenguaje específico. Por las particularidades anteriormente expuestas queremos a través de una encuesta reconocer sus necesidades de lenguaje, antecedentes con el mismo, la relación con su nuevo contexto y el lenguaje, y algunos indicios afectivos, como también factores físicos y psicológicos. Por otro lado, bien sabido por todos, la influencia del factor afectivo es otro componente que debemos indagar: elementos como el auto-concepto, locus de control, actitud, y la motivación, especialmente esta última.

Para este efecto y en concordancia con lo que afirma D. del Rincón (1995) sobre el uso de una técnica según el criterio (grado de reactividad que genera el instrumento o el tipo de relación entre el investigador o la forma de obtención de la información), he decidido también usar una entrevista con el objeto de interactuar con el entrevistado y así establecer una relación de empatía que me dé datos de un tema tan complejo.

Como mencione anteriormente, las diferentes perspectivas nos dan más fiabilidad y validez a la información obtenida, así que algunos docentes que se hallan en contacto con la muestra de estudiantes también serán parte de la exploración. De ellos deseamos que nos den evidencia sobre estilos de aprendizaje y factores afectivos observados en sus estudiantes.

Adicionalmente, también queremos ver su práctica como docente, los contenidos, métodos y estrategias de enseñanza y la didáctica, que son fundamentales en nuestra investigación. Adicionalmente, la descripción del estado de la cuestión nos muestra una ausencia de atención a unas necesidades específicas en la labor académica y entonces a través de un cuestionario, una entrevista, y una observación de clase también necesitamos confirmar o descartar tales apreciaciones.

Seguido, vamos a examinar que exigencias de lenguaje demanda el contexto. El objeto de este trabajo es observar, analizar y proporcionar unas sugerencias sobre el lenguaje con necesidades específicas y estas necesidades de lenguaje surgen del entorno laboral y escolar al cual se enfrenta el inmigrante. Así que nos aproximaremos a este a través de una entrevista y un cuestionario a administrativos y un cuestionario a empleadores para indagar cómo observan el fenómeno: cómo funciona, qué se necesita, debilidades, fortalezas, respuesta del inmigrante ante las ayudas, y sugerencias en el lenguaje que se podrían poner en acción.

Finalmente, haremos una observación de las clases impartidas en el “Community College” que es donde se concentran la mayoría de inmigrantes adultos que se encuentran en las condiciones que se han descrito en este trabajo. Es importante ver si los profesores conocen sus estudiantes, las necesidades lingüísticas, y si estas están acorde con algún programa o propósito de integración.

Veamos ahora en síntesis cada una de las herramientas para recolectar los datos:

- EL cuestionario. El primer cuestionario (anexo 10) se la aplicará a los aprendices o adultos inmigrantes que se encuentra en desventaja comunicativa por su poco o aceptable dominio de la lengua –ya que ellos son los que presentan las necesidades de atención o cambio en las estrategias- y residen en el contexto,. El cuestionario se escribió en español. Otro cuestionario se utilizará para los profesores (anexo 11). Este consta de preguntas sobre sus antecedentes, el desarrollo de sus clases, como observan el aprendizaje de sus estudiantes y que es lo relevante para ellos en este contexto. Hay preguntas abiertas, cerradas y de opción. Se escribió en español e inglés y el docente escogía en el que se sentía más cómodo. Un tercer cuestionario (anexo 12) está dirigido a los administrativos de programas de inmigración. Un listado de preguntas semi-abiertas y con grado de respuesta a punto muy preciso que quiero observar. Muy similar al anterior, se hará un cuestionario para el empleador (anexo 13) que conoce o trabaja con inmigrantes adultos. Las preguntas –aunque las haya puesto aquí en

español- harán en inglés porque quiero información de una persona competente en la lengua ya que existen muchos empleadores o que hablan solo español o tienen un dominio regular del inglés).

- Las entrevistas. Estas se realizarán a representantes de cada grupo: inmigrante (anexo 14), profesor (anexo 15) y administrativo (anexo 16). Las entrevistas se harán una vez se hayan visto los resultados de los cuestionarios, así no se repiten preguntas y el entrevistador conoce mejor al entrevistado. Las entrevistas comenzarán con preguntas generales, después se irán enfocando en las específicas para nuestros objetivos. Las preguntas son una combinación de semi-estructuradas, abiertas y profundas. Específicamente, las semi-estructuradas son preparadas con anterioridad para mantener la sistemática recolección de datos; las abiertas, se usaran para temas que emerjan en la conversación; y las profundas se basaran en opiniones o en la información que provea el entrevistado. Las entrevistas son grabadas y se desarrollan en español o inglés, según el entrevistado.

- Observación. Se la ha pedido a los profesores del Community College me permitan entrar a varias clases, con diferentes grupos, para ver el desarrollo de estas. El observador externo usará un modelo similar al COLT de parrillas de categorías (anexo 17), pero que incluye el análisis de los tres componentes básicos de la clase de idiomas (Garcia S., M.E. y Salaberri, 2001) a través del cual podrá hacer un análisis y saber cuánto de tal clase se orienta hacia necesidades comunicativas, sociolingüísticas y de habilidades. Se asistió a tres clases con grupos diferentes.

4.4 Método y proceso de investigación

La recogida de datos, especialmente los cuestionarios, fue un trabajo complicado debido a las distancias, la disponibilidad de la gente, y lo atemorizante de estos cuando preguntan aspectos personales que los pueden poner en evidencia antes cualquiera que represente una autoridad del gobierno (en mi caso que trabajo con un programa de inmigración). Todos estos datos se recolectaron en un tiempo de tres meses: Julio, Agosto, Septiembre. Veamos brevemente como se llevaron a cabo.

- Cuestionarios. Este fue el trabajo más arduo por diferentes razones: (a) Desconfianza. Debido a las condiciones en que se puedan encontrar, el inmigrante es receloso y desconfiado de lo que el entrevistador pueda hacer con la información obtenida –muchas personas se negaron a participar. (b) Tiempo disponible para las entrevistas. El inmigrante

en esta área trabaja hasta 16 horas al día, y cuando no trabaja descansa, y es poco probable que quiera interrumpir esta rutina por algo que incluso le resulta amenazante. Así que entonces, tuve buscar tiempos excepcionales: horas de almuerzo, fines de semana (para ir a sus casas) o cuando venían a la escuela (tiempo muy corto porque tenían que ir a trabajar) para completar las encuestas. (c) La calidad de las respuestas. Muchos de ellos no comprendían preguntas relacionadas con el uso de la lengua o conceptos de la educación lo que dificultaba la total comprensión de lo que se les preguntaba. Finalmente, con “ires” y “venires”, se pudieron completar en el lapso de tres meses.

En el caso de los profesores, administrativos y empleadores, fue más sencillo, debido a su permanencia en un solo sitio y la existencia de un horario fijo. Los profesores son conocidos, así que fui a sus casas o les entregue las encuestas en sus sitios de trabajo. Ellos las leyeron y completaron eficazmente debido a su familiaridad con el tema; este trabajo se hizo en solo una semana. Igualmente, el administrador y empleador los visite en sus sitios de trabajo, y con preguntas constantes -por su poca familiaridad con conceptos. Ellos las completaron en un solo día.

- Entrevistas. En el grupo de población inmigrante, entreviste a tres personas: un señor que ha estado 14 años en Los Estados Unidos y trabaja como empleado de servicios en una escuela. Y, de nuevo, por cuestiones de tiempo y trabajo, fui hasta a su sitio de trabajo, y durante su turno, él se ofreció a responderme las preguntas. La segunda persona, posee un negocio y tiene unas tierras en las que está constantemente, lo que hace que este viajando en todo momento. Finalmente, esta persona encontró tiempo y fui a su casa para entrevistarle; fue muy amable y me dio bastante tiempo para preguntas profundas. La tercera persona es un trabajador del campo. Él fue a la escuela a enterarse de una situación de su hija, y en ese tiempo de espera y la ida, pudimos conversar. Algo común en este grupo es que quisieron colaborar por ser yo profesor y representante de su grupo latino; eso les dio más confianza. Con el administrativo y profesores, fue muy sencillo (por lo anterior mencionado) y fluido: se mostraron confiados, relajados y colaboradores. La entrevista con el administrador se realizó en su sitio de trabajo; en el caso de los profesores, 2 en su escuela y el otro en su hogar.
- Observación. Esta se llevó a cabo en tres sesiones, en el Community College, en las tardes, y con tres grupos diferentes de adultos. Se usaron dos herramientas: La planificación, para saber la estructura y objetivos, y como se llevaron a cabo; y la parrilla

COLT para mirar el tratamiento de los componentes comunicativo de una clase de lenguas, y además, el tratamiento de necesidades. Primeramente, se observó el formato de planeación y se tomó nota de cómo se condujeron estos. La planificación a anotar era: (a) Objetivos (b) Recurso y materiales (c) Introducción al tema (d) Práctica orientada (papel del docente) (e) Práctica libre (papel del estudiante) (f) Evaluación (Cómo se comprueba la efectividad de la lección y cuanto aprendieron los alumnos) y el tiempo dedicado a cada parte. Paralelamente, se completaron las parrillas COLT: estas se hicieron a opinión del observador con anotaciones en cada aspecto. Estas actividades se ejecutaron de manera similar en las tres sesiones.

4.5 Metodología para el análisis de datos

El análisis de datos, que es el precedente para la actividad de interpretación, se hará con base a nuestra hipótesis y los objetivos planteados. Antes de enfocarnos en que dicen los datos, es más importante analizar e interpretar que dicen los datos con respecto a la situación y la hipótesis planteada. Por otro lado, los objetivos son la base que nos ayudarán a identificar unas variables –o dimensiones de la realidad que deseamos estudiar- para que los datos se puedan organizar en unas categorías.

El primer paso en esta tarea, es reconocer que estamos trabajando sobre datos mayormente cualitativos, y por ende se deben usar unas técnicas que nos permitan un análisis cualitativo, lo que significa establecer categorías, ordenar, manipular y resumir la información obtenida. Considerando esto, la siguiente acción es, bajo una aproximación mixta (inductiva-deductiva) usaremos las técnicas de categorización (o inductiva): revisar los datos de las diversas fuentes y reducirlos a una serie de categorías que surgirán a partir de los mismos datos, y alternadamente, también haremos una aproximación deductiva, ya que algunas categorías ya vienen establecidas (el caso de las entrevistas o las parrillas) Cabe aclarar que por tratarse de hechos cualitativos, algunos de ellos cabrán dentro de más de una categoría; lo importante es, sin embargo, no dejar ninguna de esas declaraciones suelta.

Dicha categorización consiste en: (a) Aspectos socioculturales. (b) Procesos y recursos políticos y educativos. (c) Dificultades para llevar a cabo un proceso de aprendizaje. (d) Factores afectivos, físico y psicológicos. (e) Currículo, enfoques, métodos y estrategias en la enseñanza de L2. (f) Necesidades lingüísticas y afectivas.

Los datos recolectados en este trabajo son del orden cualitativo debido a la descripción de situaciones, personas y sus comportamientos, observaciones de experiencias, actitudes y creencias; además, hay una conexión entre esta descripción y la manera en que se recogieron las mismas: entrevistas, observaciones y cuestionarios.

Dado que poseemos diversos tipos de fuentes y diferentes estrategias para recolección de información, la “triangulación de datos” se presenta como la mejor herramienta para la confrontación de estos. La triangulación nos da la oportunidad administrar la información con base a las categorías: ver que se refleja de estas en cada una de las fuentes. Así por ejemplo, si queremos analizar la importancia de factores culturales en el aprendizaje de la lengua, podemos entonces contrastar lo que piensa el docente, el alumno, y el administrador de un programa de lenguas. Dentro de este tipo de triangulación existen varios criterios, el que vamos a usar es de “datos en el espacio”, es decir, que se recurre a grupos diferentes para incrementar el número de puntos de vista (Rodríguez R. 2000). Por último, hay unos niveles de análisis como el agregado, interactivo y colectivo, pero para nuestro propósito, el mejor es el “colectivo” por que hace una observación del grupo. Aquí se analiza lo institucional (relaciones entre las instituciones de las sociedad, y esta) cultural y el grupo social.

La confrontación se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Los datos obtenidos desde las diferentes fuentes se organizaron en las categorías. Cada una de las respuestas aportadas por los cuestionarios, entrevistas, y observación se clasificaron dentro el grupo que más convenía. Una vez allí, se hizo de hizo una análisis del factor común entre ellas y en qué aspectos no coincidían.
2. En segundo lugar, esas características obtenidas por la triangulación se compararon con la información que se vio en el “Estado del cuestión”. En “El Estado de la Cuestión” vimos los diferentes aspectos relacionados con la capacitación del inmigrante, la historia y presente de políticas, actitudes y el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje en relación con esta comunidad, así pues, con esto y lo adquirido en la recolección de datos, se quiere comprender que tan real es esto en el contexto, y además, queremos indagar más sobre circunstancias precisas y propias que no se han documentado.

5. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La interpretación se realiza en términos de los resultados de la investigación. Esta actividad consiste en establecer inferencias sobre las relaciones entre las variables estudiadas para extraer conclusiones y recomendaciones. La interpretación se realiza en dos etapas: (a) Interpretación de las relaciones entre las variables y los datos que las sustentan con fundamento en algún nivel de significancia estadística dentro de las categorías. (b) Establecer un significado más amplio de la investigación, es decir, determinar el grado de generalización de los resultados de la investigación. Las dos anteriores etapas se sustentan en el grado de validez y confiabilidad de la investigación. Ello implica la capacidad de generalización de los resultados obtenidos.

A continuación presentamos los resultados de forma descriptiva considerando las categorías antes mencionadas.

A. ASPECTOS SOCIOCULTURALES

a. En el uso de la lengua se manifiestan aspectos culturales propios.

Cómo veremos en esta categoría, la mayoría de aspectos culturales son ignorados por estudiantes, profesores y administrativos debido a la urgencia de capacitar a los estudiantes en una competencia lingüística exclusivamente. En las preguntas a los estudiantes ninguno menciona que se le dé oportunidad de hablar sobre su cultura a través del lenguaje, ya que la mayor parte de la clase es controlada por el docente. Los profesores y administrativos hablan sobre la relevancia de lo lingüístico y funcional –especialmente en la entrevista, que es donde tiempo más espacio para explicar- y que manifiestan interés por lo que ellos puedan aportar, pero en la práctica el tema no es muy tomado en cuenta; por ejemplo, en la observación de las clases, esporádicamente uno que otro estudiante hablo de su país (comidas) pero no fue tema relevante en la clase.

b. La institución, el profesor y los estudiantes entienden la diversidad cultural del aula y la importancia de la competencia intercultural.

Anteriormente se comenta que aunque lo cultural no se toma en cuenta en la clase, sin embargo, es lo contrario en el hecho de entender la diversidad cultural, es decir, darse cuenta que las personas en el aula provienen de un sitio diferentes y poseen unas características particulares. En preguntas a profesores y administrativos, relacionadas con el conocimiento de sus estudiantes (su origen, lo que hacen, y familiaridad con sus

necesidades de lengua) la mayoría de respuestas fueron positivas: es tema significativo en el diseño del programa ESL, los docentes piensan bastante en su condición y circunstancias cuando planean sus clases, y focalizan mucho los contenidos a el contexto que viven. En cuanto a la competencia intercultural, se ignora totalmente por todos. En preguntas sobre necesidades u ordenamiento según nivel de importancia, o –en el caso de los estudiantes- “lo que los haría sentir más cómodos en el país”, tal competencia siempre queda rezagada por profesores y estudiantes: hay poco interés por ambas parte de conocer la cultura del otro, aunque contradictoriamente apuestan por la integración de culturas.

c. Discriminación en la escuela o el aula.

Existiendo consciencia del entorno y los estudiantes, y el contrato de profesores con entrenamiento para trabajar con esta población, o de origen latinoamericano, no hay ningún tipo de discriminación ni en los “programas” o en el trato en clase.

d. El papel del contexto para aprender.

Todos creen que el contexto es fundamental; los estudiantes y empleadores, incluso lo encuentran más gratificador, rico y rápido que el salón de clase, el cual, según ellos, es un poco rígido a la estructura. Los profesores comparten la opinión de los estudiantes, pero ven la instrucción en el aula como esencial para completar el proceso.

e. Se considera el lenguaje como elemento funcional para aprender la cultura.

En preguntas sobre la función de la lengua (o como herramienta para un propósito), niveles de importancia de unas categorías, o habilidades primordiales, todos giraron hacia el papel de la lengua como medio de integración económica, es decir, conseguir un espacio dentro de la comunidad aportando riqueza y mostrando solvencia para sobrevivir; y, curiosamente, por lo dicho en el numeral “a” (poco interés por lo cultural y lo que se expresa de la propia cultural) a los estudiantes si les querrían tener la oportunidad de usar el lenguaje para integrarse y hablar con los locales socialmente.

B. PROCESOS Y RECURSOS POLÍTICO Y EDUCATIVOS

a. Planes políticos y educativos para atender al inmigrante

En lo que respecta a políticas educativas y proyectos educativos, los estudiantes inmigrantes y aquellos que no asisten a la escuela, desconocen que les ofrece el estado, que pretende el gobierno y como se debería capacitar; por ejemplo, piensan que el servicio de enseñanza y los recursos los ofrece la iglesia a la que asisten, cuando en realidad, el estado es el que paga los materiales y estos profesores; la iglesia, en común acuerdo sólo ofrece las instalaciones (por la cercanía (afectiva) y seguridad que representa en esta

comunidad). Sobre las clases, hay satisfacción por los estudiantes: los beneficia, las clases llenan en parte sus expectativas y ellos se consideran a sí mismos como los culpables de que no sea mejor (por su inasistencia). Los profesores y administrativos muestran conocimiento y aprobación del papel y políticas del gobierno en tal capacitación. El programa de ESL para adultos es en cierta medida satisfactorio porque el docente tiene libertad de ajustar su programa (ya que no existe un currículo o syllabus definido) es gratuito y está disponible con horario flexible para la gente. Por otro lado, ambos concuerdan que hay centros donde estudiar y las políticas de ayuda son favorables. En lo que respecta a la política educativa, todos están de acuerdo con la “asimilación” como la mejor estrategia. Los profesores y administrativos pensaron que es lo mejor debido a cuestiones prácticas y de conveniencia para el alumno. Igualmente, los alumnos no manifestaron mucha preocupación por la pérdida de su cultura en las nuevas generaciones; lo que más quieren es el progreso dentro del país y eso se hace posible (más que todo en sus hijos) a través del uso de la lengua local.

b. Programas de soporte para el antes, durante y después de la capacitación.

Hablando sobre el proceso, los profesores y administrativos comentan que no hay limitación por parte de ellos por ayudar a las personas que lo requieran, inclusive si no están dentro del programa o cuando vienen esporádicamente. Usualmente, los docentes cuentan con el tiempo y la disponibilidad de ayudar a los pocos alumnos que requieren ayuda en horarios extra-clase. En lo que concierne a lo económico y social, el distrito o Condado cuentan con un programa de ayuda económica, búsqueda de trabajo, asesoría “lingüística” (ayuda para interactuar en el trabajo a través de folletos con vocabulario y expresiones, o del profesor de las clases regulares) y también ofrece espacios de integración como reuniones, pequeños agasajos, etc. (pero raramente con nativos)

c. Ayuda institucional con recursos para la capacitación del inmigrante

Las respuestas a la ayuda económica y de capacitación de los docentes fueron muy positivas. El estado aporta dineros y recursos continuamente, y esto satisface a todos los involucrados.

C. DIFICULTADES ENCONTRADAS PARA LLEVAR A CABO UN PROCESO DE APRENDIZAJE

a. Cuanto afecta el hecho de estudiantes sin experiencia en una aula de clase

En la pregunta a inmigrantes sobre su experiencia en el aula, y si esto es un problema, la mayoría no lo vieron como obstáculo, e implícitamente creen que en un lenguaje nuevo no

se requiere el conocimiento de reglas, escritura y vocabulario en su lengua nativa. De forma similar, en la pregunta: “¿En qué focaliza sus lecciones con persona que nunca han tenido contacto con la lengua local?”, los profesores se mostraron positivos y pacientes con este grupo, ya que un porcentaje importante de alumnos vienen en esta condición, así que ellos ya tienen la experiencia de trabajar con ellos.

b. La asistencia a clases como mayor dificultad

Paradójicamente, siempre se culpa a los gobiernos de no llevar a cabo programas de ayuda o el cierre de estos, pero en este caso, definitivamente –para todos-, la inasistencia a clase es la razón problema que estanca el proceso de enseñanza y aprendizaje, y además la ayuda económica que se recibe. Este fenómeno también se vio en la observación de clases, cuando los grupos eran muy pequeños (tres estudiantes) cuando había un total de 15 inscritos, o cuando estos llegaban a clase muy tarde.

c. Aislamiento de la comunidad del contexto nativo

Otra preocupación que surge es el aprovechamiento del contexto. Aunque se viva en el lugar de la L2, muchos de los inmigrantes entrevistados y los profesores declaran que hay poco uso del contexto para aprender: el único lugar donde se interactúa con el inglés (y solo algún vocabulario o someras instrucciones) es en el trabajo, y el resto de tiempo se hace solo con hispanos vecinos, amigos, o grupo local, que lógicamente hablan en español; caso muy diferente a sus hijos, o los más jóvenes, que asisten a la escuela.

d. La capacitación de los docentes para trabajar con este tipo de comunidad.

En este aspecto encontramos los polos opuestos: unos con capacitación universitaria y post-gradados, y larga trayectoria de experiencia en ESL en sus países de origen y/o aquí en los Estados Unidos, y los otros a través de breves cursos y la experiencia recogida de sus clases. Para el caso de la capacitación de adultos, el segundo grupo es el que aplica. Los docentes entrevistados recibieron su acreditación a través de cursos (duración de meses) sobre enseñanza de L2 y la parte formal de L2, pero no sobre estudiantes con características específicas como la de los inmigrantes; ellos afirman aprenderlas sobre la marcha del trabajo con ellos y que una razón por ser contratados -con las deficiencias mencionadas- es porque hablantes nativos.

D. FACTORES INDIVIDUALES DE APRENDIZAJE

a. La motivación del estudiante para aprender

Entendiendo la motivación como aquello que “empuja” a hacer cosas y que maneja la actitud y el filtro afectivo, esta es muy alta. El 100% de los estudiantes reconocen que hay

que aprender la lengua para conseguir sus metas. Todos Consideraron que la motivación de asistir a clases y tratar de usar el inglés son, en orden de importancia: conseguir un mejor trabajo, para desenvolverse en el contexto, dar ejemplo a sus hijos e interactuar socialmente. Por otro lado, anotan que el poder hablar la lengua, les da un “aura de confianza para moverse en el espacio de los locales; y así mismo, consideran que la discriminación es menor cuando se habla la L2. No obstante, en el caso de la clase, la motivación para unos estudiantes fue baja. Ellos dicen que el proceso va lento, la metodología es rutinaria y que el profesor no aclara dudas.

b. ¿Se aprende más para desarrollo de una habilidad o para interactuar?

En la observación de clase se notó poca interacción, y la que hubo fue relacionada con preguntas-respuestas de un concepto o aclaración; en las prácticas entre estudiantes, la interacción fue puntual a través de repetición para el afianzamiento; también, en ocasiones, se escribió sobre el concepto trabajado. Esto nos lleva a que el trabajo, en las clases observadas, se enfocó en (mayormente escucha) habilidades, de forma aislada, respuestas a preguntas, y no a la integración de estas por medio de unas tareas de interacción entre los estudiantes o el profesor. De manera similar, los profesores, le dieron más prioridad a las habilidades que a una competencia más comunicativa.

c. Relevancia de los estilos cognitivos y de aprendizaje

Existe una especie de reconocimiento de los estilos cognitivos y de aprendizaje pero de manera grupal. En las clases observadas y las entrevistas, podemos ver que los docentes han hecho un análisis de quiénes son estas personas: sus circunstancias, experiencia dentro del aula, características cognitivas en cuanto a lo lingüístico, personalidades tímidas y de poca participación, y han asumido que hay en forma general un estilo reflexivo, deductivo, de dependencia del campo y de percepción sensorial. En cuanto a los estilos de aprendizaje, también los toman de manera grupal. Entre los más notables están: Se selecciona la información de manera visual y auditiva; organiza la información de manera lógica, es más analítico y lineal y va más de la parte al todo; y trabajan la información de forma reflexiva y son más teóricos. Con este análisis, de la experiencia de trabajar con la población, los profesores planean y diseñan sus actividades.

d. El papel del profesor y el estudiante

Como ya sea mencionado, el profesor es la persona que dirige todo el proceso: analiza, reflexiona, diseña, y evalúa las clases. En las observaciones y en las preguntas sobre participación en la estructura de las lecciones, profesores, estudiantes y observador, vimos

que el dominio por parte del docente es casi absoluto. EL papel de los estudiantes es mucho más humilde limitado a responder o comunicar pequeños actos de habla con sus compañeros o profesor.

E. CURRÍCULO, ENFOQUE, MÉTODO Y MATERIALES.

a. Existencia de un currículo, programa y enfoque

Desafortunadamente, no es probable que exista una guía teórica para el enfoque o estrategias a usar en clase. Aunque las clases de ESL en el distrito escolar si cuentan con un enfoque y objetivos claros, en la educación de adultos la existencia de estos están a la libre escogencia del profesor. Al preguntarle a los profesores que trabajan con inmigrantes adultos, estos reconocieron que no hay algo estipulado sobre los parámetros a seguir en clase: enfoque, método, secuencia de contenidos, materiales, etc.; todo se ha manejado de manera circunstancial. Cuando observamos las clases se puede advertir que los docentes enseñan de manera muy tradicional y dogmática. Así mismo, la ausencia de tal guía se deja ver cuando los estudiantes manifiestan poca participación, clases rutinarias o la sensación de un proceso lento y poco adaptado a sus necesidades.

b. El método

Ante la ausencia de un currículo y un enfoque, el método usado para las clases de adultos en L2 no está claro. El método, como conjunto de procedimientos que determina el programa, objetivos, técnicas, actividades y materiales, está ausente de las clases vistas y las repuestas dadas en las entrevistas. Si tomamos lo que proponen J.C. Richards y T. S. Rodgers (1985) para describir un método: enfoque, diseño (objetivos, actividades, materiales y role de profesor y estudiante) y procedimientos (técnicas y prácticas en el aula), lo que se observa es que si existe un objetivo general –que es originado desde la visión del profesor del aula- pero los contenidos, estrategias de trabajo y las actividades son muy espontaneas y no planeadas sobre una guía concreta, y el papel del docente y estudiante es dogmático y tradicional.

c. Desarrollo de la clase: prioridades, contenidos y objetivos.

La clase se llevó a cabo de manera muy tradicional. Primero, revisión de los temas vistos anteriormente con participación en el tablero para llenar espacios. Seguido, el profesor introduce el tema de la clase, siendo el mismo quien lo modela, explica y corrige sus propios errores intencionados. Después se le da a los estudiantes unas hojas de trabajo, donde se trabaja el mismo concepto que el profesor explico; se termina, cada uno ve el trabajo del otro, y se expone en el tablero las respuestas con la participación de todos. En

el siguiente paso, los estudiantes se les pide que completen una información yendo alrededor del salón preguntando a sus compañeros. Y para terminar, se presentan y discuten las respuestas. La prioridad en las clases vistas fue la estructura, pronunciación y funciones de los conceptos vistos. Los contenidos vistos estaban conectados de acuerdo a sus relaciones sintácticas y/o funcionales. Los objetivos eran funcionales y gramaticales: expresar opiniones y estructura de la pregunta. En análisis desde la parrilla, el Bloque 1 (competencias) hay ausencia de la competencia socio-lingüística o cultural, y se da énfasis a la lingüística. En el Bloque 2 (paradigma estructural/discursivo) hay trabajo constante en oración, contrario al de textos, que está ausente. El Bloque 3, no obstante, se ve trabajo en las habilidades de comunicación oral, escrita y de lectura.

d. Tipo de inglés y su uso en la clase

Por ser los profesores nativos, el uso de su inglés es el 100% en la clase, sin embargo, entre los estudiantes se habla el español constantemente (algo que el profesor controla continuamente); sólo los estudiantes más avanzados se aventuran a hablarlo, corregir a sus compañeros en inglés, o explicarles lo que el profesor ha dicho. Algo importante a anotar que hay muchas “mal-interpretaciones” de las instrucciones o comentarios del profesor debido al uso exclusivo del inglés. Por parte de los estudiantes, hay poca participación y si la hay es dedicada al concepto trabajado. Un aspecto que me pareció curioso es como absorben mucho del contexto en que se mueven. El área donde viven es multirracial, del campo y con pobreza, por ende el inglés que se habla es aquel de las persona con poca educación, entonces se les puede escuchar ese tipo de inglés usado por la comunidad afroamericana e india (los cuales transforman varias cuestiones gramaticales, sintácticas y lexicales).

e. Materiales

Los libros de textos son variados. Los profesores cuentan con una cantidad buena de estos recursos, así que tienen para diferentes niveles (los cuales asigna a sus estudiante para que los trabajen) con diferentes habilidades (específicos para lectura, escritura, etc.) y hasta diferentes estilos de aprendizaje. Algo muy positivo de los textos es que hablan sobre los temas que les interesan: trabajo, mandados, el entorno, y como conocer gente. Contrariamente, los profesores observados no hacen uso de la tecnología, ayudas visuales, materiales para manualidades, etc. Desde lo observado, esto se debe más a desconocimiento de estas ya que se pueden obtener fácilmente (proyectores, computadores, papel, carteles, son asequibles).

F. NECESIDADES LINGÜÍSTICAS Y AFECTIVAS

a. Necesidades inmediatas (lingüísticas, destrezas, tipo de inglés)

Todos los participantes concuerdan en suplir unas necesidades de lengua funcionales. Las personas inmigrantes quieren una lengua que los ayude a desenvolverse en su trabajo, a responder a actividades del día a día (especialmente aquellas relacionadas con las del gobierno y las autoridades), vocabulario y desarrollar la escucha y el hablar. El tipo de inglés que quieren no es el académico o de escuela (temas gramaticales o sintácticos) necesitan algo más práctico y rápido de aprender. Por parte de los profesores, estos difieren en lo relacionado a las habilidades: aquellos con más formación académica abogan por la escritura, mientras que el otro grupo coincide con los estudiantes. El tipo de inglés que los docentes prefieren es el funcional; sin embargo no coincide con la práctica en la clase cuando algunas veces se concentran en lo estructural.

b. Adaptación de la clase al tipo de población

Las necesidades de los estudiantes inmigrantes son cubiertas parcialmente. Aunque se dijo en el aparte de “factores individuales de aprendizaje” que los profesores conocen a sus estudiantes y que la clase afectivamente se adapta a ellos, en la cuestión de necesidades lingüística o funcionales es parcial a causa de la poca participación del estudiante en qué y cómo estudiar en la clase. Usualmente los profesores tienen todo pre-establecido y empiezan la lección sin percatarse de si es de verdad eso lo que requieren. En las clases observadas se percibió desconcierto, duda y aburrimiento ante ciertos temas –que pasó lo contrario con algunos que si eran significativos para ellos.

c. Espacios donde se satisface más las necesidades de lengua.

En orden de mayor a menor grado: las clases, la televisión, el trabajo, y los amigos.

La clase es para ellos un sitio seguro para el error, y además pueden practicarlo. Los pocos recursos económico los ha obligado a ver la televisión en inglés; las familia con más ingresos pueden pagar televisión satelital y adquirir los canales latino, estos estudiantes no son el caso. El trabajo necesariamente les da nuevas experiencias lingüística, sin embargo, por limitarse a instrucciones y nada de interacción, no ofrece mucho. Por último, los amigos y la familia pueden ser una fuente de enseñanza pero por su aislamiento entre grupos de su misma comunidad y edad, su oportunidad de aprender algo nuevo no es mucha.

6. CONCLUSIONES

Después un recorrido a través de un contexto donde el aprendizaje de la lengua es tan fundamental que puede hacer la diferencia entre desarrollarse como un individuo con dignidad y expectativas, o quedarse estancado bajo la sombra de la incapacidad y la frustración, nos encontramos con datos inesperados, predecibles, interesantes o ilustrativos sobre una realidad de mundo y lengua que se advierte en nuestro contexto; exploramos el complejo proceso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera con todos sus participantes; y reafirmamos cuan conectados estamos con el entorno, nuestra cultura, el universo interior y la lengua cuando se produce cualquier manifestación de esta última. Toda esta instrucción, junto con una observación y análisis de datos, ligados con unos objetivos, nos lleva a unas conclusiones:

- Nuestra primera categoría “la lengua y la cultura” presenta un resultado negativo. El afán de transmitir conocimientos a los estudiantes para que se puedan defender en el entorno lo más pronto posible, acompañado de la disfuncionalidad de una programación y proceso debido a la inasistencia de los alumnos, ha llevado que la estructura y someros elementos funcionales predominen y se ignore casi en su totalidad los aspectos culturales del inmigrante y los locales, la interculturalidad y la lengua como vehículo de nuevos aprendizajes (que en este caso es más objeto de estudio). Algo positivo es que se toma en cuenta el individuo, su origen, pero más para el diseño de estrategias de enseñanza que el uso de sus rasgos culturales. Por otro lado, el contexto, que es donde las personas inmigrantes se mueven y pueden aprender la lengua y lo cultural, es parcialmente beneficioso, en cuanto estas personas se aíslan voluntariamente con sus iguales (mismo país) y en su trabajo el uso de la lengua se limita a simples instrucciones; caso muy diferente a un estudiante de intercambio quien por su características se pueden mover en el mismo contexto pero tiene más acceso a la lengua local.
- Las políticas educativas y atención a la capacitación al inmigrante desde los entes gubernamentales –basados en los datos obtenidos y la bibliografía consultada- ha ido evolucionando y cada día cuanta con más recursos y forma administrativa. Sin embargo, lo que está fallando es la pieza más importante de este engranaje: la enseñanza; lo que aquí significa la ausencia de un currículo, un enfoque y formación de docentes con conocimiento de estos y la población inmigrante. Desafortunadamente esto no es un caso particular, como se puede ver en el caso español que lo denuncian Hernández García y Villalba Martínez (2008), citados por Fernández F. (Op. Cit. p.5), donde estos cuestionan la

inexistencia de un currículo oficial para la enseñanza de la lengua española como L2 en el contexto educativo; o García Marcos (2008: 155-158), quién analiza el caso Andaluz y critica que no se esté trabajando con una adecuada planificación de la mano de los avances en lingüística aplicada y sociolingüística, de manera que, no pocas veces, se desperdicien esfuerzos y recursos dando palos de ciego.

- El desarrollo de la clase de L2 para inmigrantes. Debido a lo comentado anteriormente, estas son muy todavía muy tradicionales, pero el profesor tampoco ayuda a mejorar la situación. Se vio, que aunque motiven a sus estudiantes y sean de inglés nativo, la falta formación en pedagogía y lo “último” en lingüística aplicada, sociolingüística, etc.-como menciona el autor García Marcos- desperdicia mucho el potencial que se observó en los estudiantes. El profesor de ESL para adultos carece de herramientas pedagógicas –que se pueden originar desde un programa y enfoque- para desarrollar y fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes y esto lleva a la rutina y a una clase dogmática y de proceso lento – aunque se tengan las mejores intenciones. Además, no obstante que existe riqueza de materiales: textos, computadores, ayudas visuales, se desconoce su uso apropiado (por la misma razón).
- Para terminar, creo que hay atención a los factores individuales de aprendizaje, pero de nuevo, de manera parcial. Los profesores tienen conocimiento de sus alumnos y en la clase se interesan mucho por ellos, los motivan a hacer los ejercicios, a hablar, a escribir y participar, sin embargo, se nota abandono en: motivación de usarla lengua fuera del aula; en crear ambientes reales que les de confianza y seguridad; desarrollar estrategias de aprendizaje; y tomar ventaja de lo que el contexto le ofrece.

7. RECOMENDACIONES

a. Las autoridades encargadas de los programas de capacitación de inmigrantes necesitan apersonarse mejor de dichos programas, y no verlos como simples ayudas para la supervivencia de estas personas. Cuando se establezca una capacitación – no necesariamente universitaria- que contenga pedagogía actualizada y que se conecte con el inmigrante adulto, y se elabore unas guías (currículo, enfoque, método, etc.) de trabajo, todo ese potencial y motivación que poseen estos estudiantes tendrá un espacio dónde expresarse y consecuentemente acelerar su integración comunicativa.

b. Los profesores de educación de adultos deben esforzarse más en su propia capacitación y, aunque no es motivante la ausencia de estudiantes, empeñarse en vender su producto y atraer más alumnos a sus clases.

c. Por respeto a nuestros estudiantes, para motivarlos y hacerlos sentir parte de su educación, el sistema y los docentes necesitamos involucrarlos más en la toma de decisiones: tomar en cuenta lo que dice de ellos, su cultura, y darle relevancia dentro de las temáticas de la clase.

Este trabajo ha querido informar a los docentes que hay mucho material explícito e implícito dentro de la capacitación del inmigrante adulto que no puede ser ignorado, y que aunque las políticas educativas vayan de forma lenta, nosotros podemos ir un poco adelante, investigar por nuestra propia cuenta –o alguno de los temas aquí expuestos- y con los recursos que poseemos dar una mejor calidad de enseñanza a una comunidad altamente motivada y con muchas capacidades cognitivas para llevar a cabo el reto que les planteemos en el aula.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Andión Ma. A. (2005): *El inmigrante adulto HNN-E en España, el analfabetismo y la enseñanza del español. En el Aula Intercultural*. El portal de la educación intercultural (http://aulaintercultural.org/article.php3?id_article=833), 15 págs., PDF.
- Alvarado, L. y García, M. (2008): *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias* Vol. 9, Núm. 2. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela.
- Asociación Almería Acoge (1994): *Alfabetización de inmigrantes una propuesta educativa integradora*, en *Entre Culturas*, 11 y 12, Boletín de Programa de Inmigrantes de Caritas, Madrid.
- Bailey, N., Madden, C. y Krashen, S. (1974): *Is There a 'Natural Sequence' in Adult Second Language Learning?* *Language Learning* 24: 235-44.
- Balagay G., U. (2006): *Inserción lingüística y sociocultural del alumnado inmigrante. Un caso de estudio*. Memoria de máster (universidad de león - Funiber)
- Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, cop.
- Campos Ch. L. (2008): *Cómo viven los Inmigrantes en España*. Visión Libros. Madrid.
- Carroll, J. B. (1986): *Second language*, en Duxon, R. F. & Sternberg, R. J. *Cognition and instruction*, Orlando, Academic Press.
- Castles, Stephen, and Mark J. Miller (2003): *The Age of Migration: International Population Movements, in the Modern World*, Third edition. New York: Guilford Press.
- Cazden, C., Cancino, H., Rosansky, E. y Schumann, J. (1975): *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults. Final Report*. US Department of Health, Education and Welfare.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2000): *Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas*, en Muñoz, C. (ed.): *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press, cop.
- Chomsky, N. (1965): *Syntactic structures*. London: Mouton.
- Colectivo Ioe (1999): *Colección de Estudios Sociales: "La inmigración extranjera en España. Los Retos Educativos*. Fundación "la Caixa". Barcelona.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Elis, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Eliseo Aja, Et. Al. (1999): *Colección de Estudios Sociales: "La inmigración extranjera en España. Los Retos Educativos*. Fundación "la Caixa". Barcelona.

Espejo Villar B. (2008): *EL fenómeno de la Inmigración en España y en las políticas territoriales*. Revista Española de Educación Comparada, 14. Madrid.

Fernández C. (2003): *El relativismo lingüístico* en la obra de de Edward Sapir. Teorema

Fernández García, F. (2009): "*Bases para la gestión de una situación de multilingüismo derivada de la inmigración*", *cultura, lenguaje y representación / culture, language and representation*, 7, pp. 59-76.

Fernández García, F. (2010): *Inmigración, política lingüística y sistema educativo*. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante, 24.

Fernández, S. (2001): *Tareas y proyectos en la clase de lengua*. Madrid: Edinumen.

García Maria A., Martínez Mongay A., Matellanes Marcos C. (2003): *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.

García Sánchez, M. E. y Salaberri, M.S. (eds.) (2001): *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones.

García Zavallos, R. (2007): *Causas por las que la Mayor Parte de los Aprendices De Castellano Como Segunda Lengua no Alcanza el Nivel de Competencia en la L2 Similar a la de un Nativo*. Fundación Universitaria Iberoamericana. Disponible en línea:
<http://nilavigil.wordpress.com/2007/08/10/articulo-de-roberto-garcia-zavallos/>

Gardner, R.C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Giles, H. y J. L. Byrne (1982): *Aproximación intercomunitaria a la adquisición de la segunda lengua*. *Revista de Educación* (Madrid)

Hatch, E. (1978): *Discourse analysis and second language acquisition*. *Second Language Acquisition: A book of readings*. Ed. E. Hatch. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 402-435.

Hernández García, M. y Villalba Martínez, F. (2004): *Diseño curricular para la enseñanza del español L2 en contextos escolares*, en Fortele *telemática en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Documentos de nivel I: Inicial. Region de Murcia. 2004

Hernández, M.T.; Villalba, F. Y Aguirre Martínez, C. (1999): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, MEC, Madrid.

Hojjer, Harry (1954): *Language in culture*. American Anthropological Association Memoir 79. Chicago, University of Chicago Press.

Hymes, D. ed. (1964): *Language in Culture and Society*. Nueva York: Harper y Row.

Hymes, D.H. (1972): *On communicative competence*, in PRIDE-HOLMES (edits.): *Sociolinguistics*

Intervención de Sapir en el First Colloquim on Personality Investigation (organizado por Harry Stack Sullivan) December 1-2 (1929) New York, Baltimore, Lord Baltimore Press.

Johnson, J.S., & Newport, E.L. (1989): *Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

Kluckhohn, Clyde, Leonard McCombe, and Evon Z. Vogt (1951): *Navajo means People*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. y T. Terrell (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon.

Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Kuhn T. S. (1962): *The Structure of Scientific Revolution*. University of Chicago Press. Chicago, 1962.

Larrañaga, M. y Ruiz Bikandi, U. (1996): *Plurilingüisme i biculturalisme en un programa d'immersió*. *Articles de didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 8, p. 35-46. Barcelona: Graó.

Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Lenneberg, E. (1967): *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.

Long, M. H. (2003). *Español para fines específicos: Textos o tareas?* [Spanish for specific purposes: Texts or tasks?] In K. Jauregui (ed.), *Espanol para fines específicos. Actas del 11 CIEFE, Amsterdam* (pp. 15-39). Madrid: Ministerio de Educacion y Ciencia del Reino de Espana.

Manual de alfabetización para inmigrantes (2001): *¿Cómo se escribe..?*. Escuela de idiomas. Obra Social Caja Madrid.

Manual de alfabetización para inmigrantes (2002): *Aprendiendo a trabajar*. Cruz Roja Española y Santilla Formacion.

Manual de E. Fernández et al. (Equipo del departamento de educación de ASTI) (2001): *En Contacto con...*, ASTI-Fundación Santa María, Madrid.

Manual de Equipo Prisma, (2002): *Prisma*. Editorial Edinumen.

Marbà, T. (1998): *Desde la sociolingüística*, en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

Martín Peris, E. (Coord.) (1997-2008): *Vocabulario*, en *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. [En línea].

Martín Peris, E. (1999): *Libros de texto y tareas*, en Zanón, J. (comp.): *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Martín Peris, E. (2001): *¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?*, en *Llengua i Ús*, núm. 21. Dirección General de Política Lingüística. Generalitat de Catalunya.

Mayor J. (1994): *Adquisición de una segunda lengua*. ASELE. Actas IV. Centro Virtual Cervantes.

Miller and Castle. (2003): *The Age of Immigration*. Palgrave Mc Millan 3th Edition. New York.

Morales M. y T. Vaquero (1999): *Estudios de Lingüística Hispánica*. Universidad de Puerto Rico.

Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

Monrerrat V.(1994): *¿Cómo Aprender Mejor Una Lengua?*. ASELE. Actas IV Centro Virtual Cervantes

Muñoz, C. (2001): *Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero*, in S. Pastor and V. Salazar (eds) *Tendencias y Líneas de Investigación en adquisición de segundas lenguas*. Monograph Estudios de Lingüística Universidad de Alicante.

Muysken, P. (1988): *Contributions of Pidgins and Creoles to Grammatical Theory*. F. Newmeyer (ed.) *Linguistics: the Cambridge Survey II*. Cambridge: Cambridge University Press,

Muysken P. (1987): *Sociolingüística: Lenguas en Contacto*. *Foro Hispánico*. Edición Rodopi B.V. Ámsterdam- Atlanta GA.

Niño Rojas, V. (1998): *Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Fundamentos y Práctica*. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Ortiz L. Luis (1999): *Estudios de Lingüística Hispánica*. Universidad de Puerto Rico.

Richards, J. C., & Rodgers, T. (1985): *Method: Approach, design, and procedure*, in J. C. Richards (Ed.), *The context of language teaching* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Roberts L. (1958): *Functional plasticity in cortical speech areas and the integration of speech*. *Res Publ Assoc Res Nerv Ment Dis.*; 36: 449–466.

Rodríguez R. O. (2000): *Investigación para la Sociedad del Conocimiento (IADE-CIC) La Triangulación como Estrategia de Investigación*. Instituto Universitario de Administración de Empresas. <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>

Scovel, T. (1978): *The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research*. *Language Learning* 29: 129-42.

Stern, H. (1975): *What Can we Learn from the Good Language Learner?* *Canadian Modern Language Review* 31: 304-18.

Schumann, J. (1978): *La adquisición de las lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización*, en Licerias, J. (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

Schumann, J. H. (1978): *The acculturation model for second language acquisition*. In R.C. Gingras, Ed., *Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Villalba, M. y Hernandez, G. (2004): *Los materiales didácticos en la enseñanza del español a inmigrantes*, en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, No. 36. Barcelona, Grao. Págs. 81-89.

Walter de Gruyter (2004): *A handbook of varieties of English*. Kosel GMBH & KG. Berlin.

Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

9. APÉNDICES

Anexo 1

Población inmigrante HNN-E según datos relativos a la educación (2002) .

Nacionalidad	Ranking de IDH	Tasa de alfabetización (% de 15 años o más)		Tasa de matriculación bruta combinada en educación primaria, secundaria y terciaria. Curso 2001/02 (%)	
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Angola	166	--	--	27	32
Argelia	107-108	59.6	78	69	72
Cabo Verde	103-105	68	85.4	72	73
Egipto	120	43.6	67.2	72	80
Gambia	151-155	30.9	45	41	49
Guinea	157-160	--	--	21	37
Guinea Ecuatorial	116-109	76	92.8	52	64
Mali	172-174	11.9	26.7	21	31
Marruecos	126-125	38.3	63.3	52	61
Mauritania	154-152	31.3	51.5	42	46
Nigeria	152-151	59.4	74.4	41	49
Senegal	156-157	29.7	49	35	41
		A	S	I	A
China	104-94	86.5	95.1	64	69
Corea del Sur	27-28	96.6	99.2	85	98
Filipinas	85-83	92.7	92.5	82	81
India	127	46.4	69	48	62
Japón	9	--	--	83	85
Pakistán	144-142	28.5	53.4	31	43

Anexo 2

"EN CONTACTO CON..." es un método de alfabetización para adultos inmigrantes* que:

- Se plantea desde el enfoque comunicativo del hecho lingüístico.
- Propicia la reciprocidad intercultural.
- Considera las diferentes experiencias vitales de quien se alfabetiza.
- Incide en la formación de la identidad y de la autenticidad, haciendo especial hincapié en la conciencia de la dignidad propia y ajena y en la acogida de las otras identidades.
- Favorece el desarrollo de las capacidades básicas para comprender críticamente la realidad y sentirse parte de ella.
- Pone de relieve la condición del inmigrante como sujeto de derechos y deberes en el marco de una ciudadanía intercultural y solidaria.

Estos planteamientos, entre otros, se hacen operativos a través de las cinco Unidades Didácticas y el Anexo que componen la Carpeta del Alumno y que son:

1. Otras personas
2. El tiempo
3. El entorno
4. Las necesidades básicas
5. España
6. Anexo.

Cada una de estas unidades comprende, a su vez, varios temas.

Anexo 3



PRISMA es un método de español estructurado en seis niveles: Comienza (Nivel A1), Continúa (Nivel A2), Progresa (Nivel B1), Avanza (Nivel B2), Consolida (Nivel C1) y Perfecciona (Nivel C2), según las directrices del Marco de Referencia europeo y del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

El Marco de Referencia europeo nos proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales... en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que llevar a cabo los estudiantes de lenguas, con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y las destrezas que deben desarrollar para poder actuar de manera eficaz y el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de Referencia define, asimismo, niveles de dominio lingüístico que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje. Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, el contenido y los métodos, el Marco de Referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas.

Anexo 4

Índice de contenidos

Unidad 1 9

Funciones comunicativas	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos
<ul style="list-style-type: none"> • Saludar formal e informalmente • Identificarse: decir la nacionalidad, el origen, la profesión, la edad... • Presentarse • Despedirse • Dar una opinión 	<ul style="list-style-type: none"> • El alfabeto • Presentes: ser, tener, ir/estar, hacerse • Números 0-100 • Los demostrativos: este, esta, estos, estas • Género y número en adjetivos • Interrogativos: ¿Cómo? ¿De dónde? ¿Cuántos? • Yo creo que + opinión 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos de nacionalidad • Nombres de países • Profesiones • Lenguas • Léxico de supervivencia en clase

TEMA 1.1 Conociéndonos: saludos y presentación

Palabra generadora: **ALÍ**

OBJETIVOS

- Conocer el nombre de todas las personas que integran el grupo.
- Darle cuenta de la importancia de conocer a otros y de darse a conocer para salir del aislamiento.
- Crear un clima de relación amistosa, de respeto y de apoyo mutuo que favorezca la comunicación y el intercambio intercultural.

CONTENIDOS COMUNICATIVOS

Actitudinales	Socioculturales	Comprensión/ Expresión oral	Comprensión/ Expresión escrita	De reflexión sobre la lengua		
				Léxico	Estructura	Gramática
<ul style="list-style-type: none"> • Apertura a la comunicación. • Aceptación y respeto a otros. • Aprendizaje de los diferentes culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de nuestro nombre que nos define. • El nombre, primera señal de identidad. • Formas de saludos en los distintos países. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentarse, decir su nombre, proponer a otros por el tuyo. • El nombre, primera señal de identidad. • Saludar y despedirse según los momentos del día. • Formular las formas (tú, vos, él, ella, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de los vocablos: mayúsculas minúsculas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombres propios. • Bases dial. • Buenas tardes. • Buenas noches. • ¡Adios! 	<ul style="list-style-type: none"> • Yo soy + nombre. • Ella es + nombre. • ¿Quién es? • ¿Qué? ¿Qué tal? 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocablos.



NUMERACIÓN Y CÁLCULO
Números del 0 al 9

Anexo 5

Mm Nn Nn

Observa y rodea

 marroquí	 español
 rumana	 brasileña

Busca y rodea


adri espanol frgiol frnyjdsamarroquicha sedlo kugefoculionoparumanausitlopas ekaugaseoprumanocoso esparolablanro kosondésmarroquibolcheostruspostrel

Escribe

M _____

m _____

N _____



Anexo 6



MOTIVACIÓN

Preséntate al grupo de alumnos/as.

Ejemplo:

FORMADOR/A: Me llamo X. Soy nuestro formador/a, pero también soy técnico informático. Soy español. Hablo español e inglés ¿Y tú, cómo te llamas?

Pide a los/as participantes de la clase que se presenten por su nombre y nacionalidad.

Pregúntales por su decisión de asistir a este curso, sus expectativas y si han tenido experiencias similares anteriormente.

Cuéntales brevemente el programa del curso, cómo se van a desarrollar las clases contando con su participación, la importancia de completarlo y de no faltar a clase.

Trata de establecer un diálogo previo al desarrollo de la Unidad, que sirva para crear un ambiente agradable y distendido.



PRESENTACIÓN

Actividad previa

Abrir el libro por la ilustración de esta Unidad y pedir a los alumnos/as que describan la escena para comentar los servicios de empleo que ofrece Cruz Roja.

FORMADOR/A: ¿Dónde están estas personas? ¿Qué son los S.I.E.? ¿Qué están haciendo? ¿Por qué van allí?

¿Son todas extranjeras? ¿Tienen todas la misma nacionalidad? ¿Hay voluntarios/as? ¿Qué hay en el tablón de anuncios?

¿Qué está haciendo el muchacho número 2 en el ordenador? ¿Qué están haciendo las personas 3, 4, 5 y 6?

¿Vas con frecuencia al S.I.E.? ¿Conoces otros servicios de empleo?

Actividad 1

Leer el diálogo 1 y pedir a los alumnos/as que lo repitan después con el compañero/a que tengan al lado, empleando su propio nombre.

Realizar la misma operación con el diálogo 2 para que aprendan cómo se llama y cómo se escribe el nombre de la persona que tienen a su lado.

Leer el diálogo 3 y formar grupos de tres personas para que los alumnos/as lo repitan varias veces intercambiando los papeles.

Introducir el diálogo 4 con una explicación para situarlo:

FORMADOR/A: Don José es un hombre español de unos 65 años, jubilado, que trabaja de voluntario en el S.I.E. Vladimir es un joven de Bosnia que visita el lugar cuando no tiene trabajo.

Leer el diálogo y preguntar:

¿Por qué ha empleado Vladimir «está» (usted) en vez de «estas» (tú)?

¿En qué ocasiones empleamos tú o usted?

Recordar que el uso de *usted* y *tú* no es igual en España que en Hispanoamérica.

Hablar también de los saludos en sus países:

FORMADOR/A: ¿Cómo son los saludos en tu país? ¿Tienen más palabras? ¿Qué se pregunta?

Actividad 2

Preguntar a los alumnos/as si conocen el significado de: *nombre, apellidos, dirección, profesión, número de teléfono, número de fax, correo electrónico.*

Advertirles de la importancia de conocer sus datos personales y de llevar consigo la documentación en la que se reflejan.

Explicar el significado del distrito postal y su importancia para el correcto funcionamiento del servicio de correos. Realizar la misma operación con el prefiijo de los teléfonos y el resto de los datos escritos en números.

Organizar a los alumnos/as en parejas para que practiquen con los números. Que se pregunten por la dirección y el teléfono, y anoten los datos de su compañero/a. (Si alguno no tiene teléfono, escribirle uno para que lo repita).

Actividad 3

Leer los textos de los globos para comparar los usos de confianza y familiaridad con el trato de respeto de jerarquía o de distancia. Practicar con un voluntario/a la forma «usted»:

FORMADOR/A: ¿Cómo está usted?

ALUMNO/A: Muy bien, ¿y usted?

Organizar a los alumnos/as en parejas para que utilicen este saludo repitiendo sus nombres.

FORMADOR/A: ¿Cómo está usted, X?

ALUMNO/A: Muy bien W, ¿y usted?

Actividad 4

Leer en voz alta los tres globos que acompañan a los dibujos de la actividad y añadir otro ejemplo.

FORMADOR/A: Soy de España, soy español/a.

FORMADOR/A: ¿De dónde eres, X? (dirigiéndose a un alumno/a).

Pedir que formulen la misma pregunta al compañero/a de al lado y que éste a su vez pregunte a otro hasta que haya participado todo el grupo, para practicar los nombres de países y las nacionalidades.

Anotar en la pizarra los países de procedencia y las nacionalidades de cada alumno/a.

Actividad 5

Dejar que los alumnos/as interpreten libremente el significado

de las señales. Que se establezca un debate en el que todos participen y en el que se estimule con preguntas a los alumnos/as menos participativos.

Soluciones:

1. Cartel de información.
2. Teléfono público.
3. Ascensor.
4. Abrir puertas.
5. Cerrar puertas.
6. Cartel de recepción.

FORMADOR/A: ¿Has visto estas señales en alguna parte? ¿En los hoteles? ¿En las estaciones de trenes o de autobuses? ¿Dónde más? ¿Son útiles este tipo de señales?

Comentar la llamadas de teléfono, con preguntas:

FORMADOR/A: ¿Sabéis cómo funcionan las cabinas de teléfonos? ¿Con monedas? ¿Con tarjetas? ¿Qué tipo de tarjetas? ¿Dónde se compran? ¿Sirven esas tarjetas para llamar desde el teléfono de una casa particular?

¿Sabes los prefiijos de llamada a tu país? ¿Sabes qué es una llamada a cobro revertido? ¿Son más cómodos o más baratos los locutorios?

8

9

1 En los Servicios Integrados de Empleo



SISTEMATIZACIÓN

Actividad 6

Escribir en la pizarra las nacionalidades y lenguas maternas de los alumnos/as para facilitarles la actividad.

Leer en voz alta el texto de la actividad cuidando la entonación y haciendo pausas después de cada intervención.

Pedir después a los alumnos/as que lo lean por parejas despacio y en voz alta, imitando la entonación y las pausas.

Finalmente, pedir a dos alumnos/as que representen el diálogo con sus propios datos frente a sus compañeros/as.

Actividad 7

Leer en voz alta los dos textos de la actividad y pedir a los alumnos/as que cambien de lugar en la clase para presentarse a un compañero/a con el que no hayan hablado antes.

Decirles que sigan el modelo, pero aportando sus propios datos, entre ellos la lengua o lenguas que hablan (por ser su lengua materna o por haberla/s estudiado).

Pedir a los alumnos/as que tomen notas de los datos del compañero/a, ya que en la actividad 16 tendrán que presentarlo/a al resto del grupo.

Actividad 8

anuncios en marroquí y que habla árabe y francés.

TERCER ALUMNO/A: La chica número 5 es de Senegal; no sé qué lengua habla.

Actividad 9

Decir a los alumnos/as que completen el diálogo individualmente con los verbos *ser, trabajar y vivir*.

Leer después el texto para comprobar las respuestas.

Formular preguntas para asegurarse de que comprenden las expresiones siguientes:

ser extranjero, estar en paro, tener trabajo, trabajar de empleada de hogar (ser empleada de hogar), vivir con...

Ejemplo:

FORMADOR/A: ¿De dónde es Karina?

ALUMNO/A: Karina es de Ucrania.

FORMADOR/A: ¿Tiene trabajo o está en paro?

¿En qué trabaja?

¿Con quién vive?

Actividad 10

Pedir a los alumnos/as que primero resuelvan la actividad por parejas. A continuación, decirles que lean su trabajo en voz alta para comprobar las respuestas.

VLADIMIR: Hola. ¿Cómo te llamas?

DMITRI: Me llamo Dinitri. ¿Y tú?

VLADIMIR: Yo soy Vladimir.

DMITRI: ¿Eres español?

VLADIMIR: No, soy bosnio.

tes estructuras y pedir que las practiquen en grupos:

Te presento a X.

Te presento a mi compañero/a.

Este/a es X.

Encantado/a (de conocerte).

Actividad 11

Pedir a los alumnos/as que resuelvan la actividad individualmente.

Pedir a los alumnos/as que lean las respuestas de su trabajo individual y comprobar que conocen el vocabulario.

Preguntar sobre sus profesiones y los lugares de trabajo donde las realizan.

FORMADOR/A: ¿Conoces el nombre de otras profesiones?

¿A qué te dedicas?

¿En qué trabajas?

¿Dónde trabajas?

¿Cuál es tu profesión?

Escribir en la pizarra las profesiones y los lugares que ellos/as mencionen para utilizarlos en las siguientes actividades.

Ejemplos de ocupaciones:

limpiador/a; niñera; minero; jardiner/a; empleado de hogar.

Actividad 12

Pedir a los alumnos/as que resuelvan el ejercicio y, después de comprobar las respuestas, que hablen de su profesión, del trabajo que realizan actualmente, o que digan si están en paro.

Ejemplo:



INTEGRACIÓN

Actividad 13

Leer a los alumnos/as el nombre de cada país, para que ellos/as repitan y aprendan la pronunciación. Pedirles que den la respuesta en voz alta y luego la escriban.

Hacer dos columnas en la pizarra y escribir las soluciones. Añadir a esta lista las nacionalidades de los alumnos/as de la clase que no figuren en este listado.

Hacerles ver que algunas nacionalidades son iguales para ambos géneros, como: *marroquí, hindú, belga...*

Actividad 14

Antes de comenzar la actividad, aclarar algunos términos:

apellidos

NIE

dirección completa (calle, plaza, paseo, número, piso, letra, ciudad y distrito postal)

sexo

fecha de nacimiento (día, mes, año)

fecha de entrada en el país

estado civil

situación

Ejemplo:

FORMADOR/A: ¿En tu país se utilizan uno o dos apellidos?

¿El primero es el del padre y el segundo el de la madre?

¿Cuál es tu número de NIE?
¿Cuál es tu número de teléfono?
¿Cuál es tu segundo apellido?
¿Cuál es tu estado civil?

Actividad 15

Pedir a los alumnos/as que realicen una primera lectura individual de las preguntas y que formulen a continuación las posibles dudas que tengan.

Formar parejas para que se pregunten entre sí y recojan los datos de su compañero/a.

Actividad 16

Conceder unos minutos para que repasen los datos que han escrito, antes de las presentaciones.

Sugerir al alumno/a que habla, que lo haga despacio y cuidando la pronunciación.

Decir a los alumnos/as que escuchan que soliciten la repetición de todo aquello que no comprendan.

Ejemplo:

ALUMNO/A: ..., ¿puedes repetir, por favor?

¿Cómo dices que se llama?

¿De dónde dices que es?

¿Cuántos años dices que tiene?...

Pedir a los alumnos/as que anoten los datos de sus compañeros/as para poder completar la actividad siguiente.

Actividad 17

Escribir en la pizarra los datos de esta actividad con la ayuda de los alumnos/as.



ACTIVIDAD GLOBALIZADORA

Llevar a aula fotografías de revistas y periódicos, de personajes famosos del mundo del deporte, de la política internacional o del espectáculo, que puedan ser reconocidos por los alumnos/as. (Por ejemplo Kofi Annan, Rigoberta Menchú, Nelson Mandela, Arafat, Antonio Banderas, etc.).

Divide a la clase en dos grupos. Entrega una o varias fotos a los alumnos/as de uno de los grupos y pídeles que no las muestren al resto de sus compañeros/as.

Sugerir al alumno/a que habla, que los alumnos/as del grupo contrario descubran los personajes de las fotografías haciendo preguntas a sus compañeros/as sobre los mismos.

Ejemplo:

ALUMNO/A: ¿Es hombre o mujer?

¿De qué país es?

¿A qué se dedica?

¿Por qué es famoso?

¿De qué edad tiene aproximadamente?

¿Está soltero/a?

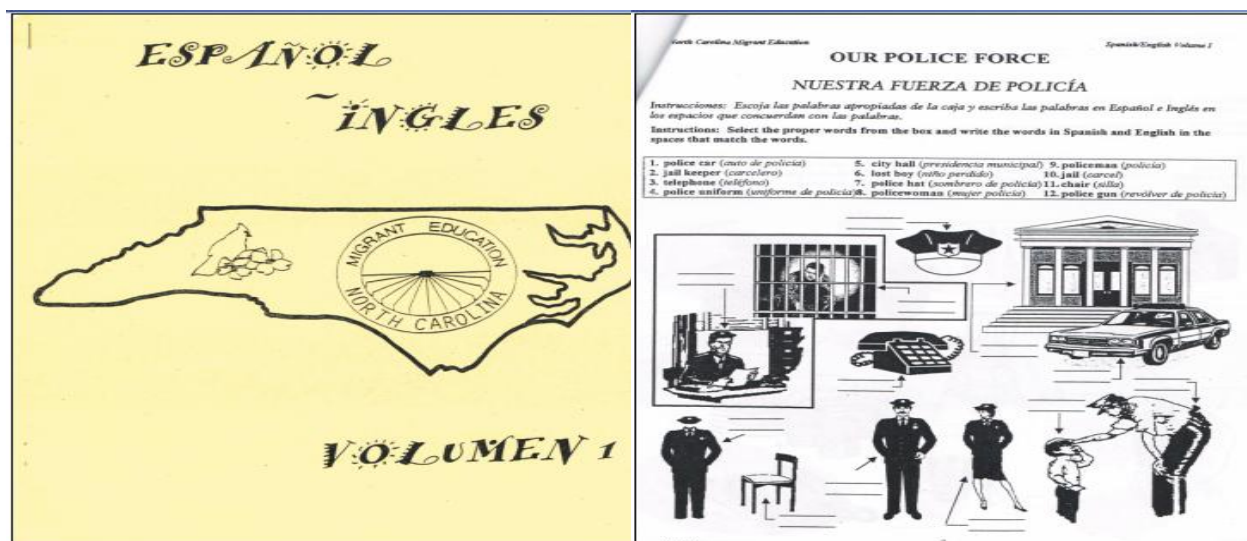
¿Está casado/a?

¿Tiene hijos?

¿Dónde vive actualmente?

Después, forma pequeños grupos para que los alumnos/as comenten las fotografías, de forma que cada uno/a exponga lo que sabe o no del personaje en cuestión. Escribe en la pizarra sus características.

Anexo 7



Anexo 8

Tres casos muy representativos de este “contacto de lenguas”:

- El primero, se da en Gibraltar cuyo origen multicultural deja su marca en una variedad lingüística llamada “janito”, que es la alternancia de español, inglés y con un substrato léxico reducido de italiano, hebreo, árabe y vernáculo –sin embargo, este léxico se ha dejado por las nuevas generaciones (ibíd.). En este contexto se da préstamo cuando no hay equivalente en la otra lengua (“Scones”, similar a panecillo pero particular del Reino Unido) y se alternan según la situación (informal, español es más común), lo que también se manifiesta en los medios como el escrito y radial. Esta alternancia no es arbitraria ya que hay un propósito de los hablantes para afianzar, aclarar con vocabulario preciso y expresar una intención, y es además, la consecuencia de dos lenguas de prestigio, es decir ninguna de la dos minimiza a la otra en la práctica.

- La segunda situación –entre muchas que se dan en el Caribe- es un ejemplo de la evolución de una variación, producto del contacto de inmigrantes con locales y otros inmigrantes: una variante hispánica haitianizada en Cuba (Ortiz L., 1999). Los primeros inmigrantes africanos esclavos trajeron su compleja cultura (rituales, bailes, comida) que mezclaron con la Europea de sus amos (por ejemplo, los días festivos simulaban ser Amos y bailaban y actuaban como ellos) y por consiguiente la lengua también. Esto dio origen a una variedad que mezclaban rasgos de la una y la otra. Después, cuando se trasladan a Cuba, el rango de lenguas se amplía con el español, francés, y otras variedades, se produce una nueva alteración que da como

resultado un creole, o “el patua”, que se convierte en la forma estándar para la comunicación. Este desarrollo se caracteriza por la fuerte influencia de los aspectos sociales de quienes lo crearon: poca educación, marginalidad y la gran influencia cultural. Las propiedades más sobresalientes son: sistema nominal, verbal y sintáctico apartado del español, que lo simplifica; se usa el creole para la vida diaria y el español en lo formal; y hay sobre-generalización de aspectos lingüísticos (evidencia de aprendizaje formal no completo) como el uso excesivo de la tercera persona singular.

- El tercer ejemplo ocurre en Los Estados Unidos. Sabemos de la inmensa población mexicana en Norteamérica y cómo, de acuerdo a su llegada -o invasión de su antiguo territorio- la diferencia generacional, el bilingüismo y los niveles de interacción con los hablantes nativos del inglés, han desarrollado diferentes maneras de asimilar esta lengua. Cuando viajamos en el sur podemos leer avisos en las “tiendas” con una mezcla –algo confusa a los no mexicanos, y aun hablando español- de léxico en las dos lenguas. Frases como “vendo la troca” (troca: mezcla entre “truck” y camioneta), “lunche a la carta” (lunche: lunch-almuerzo) o alternancia de raíces verbales típicamente en inglés con morfología verbal del español en palabras como Watcho (watch y miro) y liqueando (leak y goteando) son muy comunes, y han sido creadas por generaciones anteriores que vinieron a esta zona e iniciaron una especie de variación para comunicarse con aquellos que hablaban en inglés –mexicanos incluidos (Ortiz L., 1999). Pero una mejor ilustración de un comportamiento lingüístico resultante de influencias culturales y contacto entre lenguas es el Chicano, dialecto establecido por mexicanos de California y el suroeste de Los Estados Unidos. Este dialecto que, para el no conocedor, puede parecer un inglés hablado por una persona con poco manejo de este idioma, debido al fuerte acento español, y cambio de código, es prácticamente una variación estandarizada y con prestigio del inglés. Su origen recae en comunidades mexicanas con diferentes aprendices (adultos, jóvenes, niños que asisten a la escuela) generacionales y por ende diferente asimilación, lo que emerge en una diversidad con características propias; que además, una vez desarrollado, entra en contacto con angloparlantes y esto produce nuevos cambios. Algunos rasgos sobresalientes son: regularización de verbos (she *striked* me with that), ausencia de la tercera persona singular (in the train somebody usually *come* and *push* me), no concordancia en el tiempo verbal (I *saw* that girl and she *look* pretty), uso de “like” como herramienta de focalización (She was *like* real thin lady), e influencia de población blanca y negra (“I don’t know nothing”,

expresión afroamericana y no de influencia española como podría pensarse), entre muchas otras⁷.

Anexo 9

Correspondencia orientativa entre metodologías, problemas, tipo de investigación y técnicas de obtención de la información (adaptado de Marshall y Rossman, en D. del Rincón *et al.* 1995:41).

METODOLOGÍA	PROBLEMA	OBJETIVO	INVESTIGACIÓN	OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN
Empírico analítica	¿Relación entre variables? ¿Relación de causalidad? ¿Qué ocurrirá? ¿Qué nivel se alcanzará? ¿Quiénes se verán afectados? ¿En qué sentido?	Describir, predecir, Verificar/justificar: contrastar modelos teóricos. Explicar.	Experimental. Cuasi-experimental. Ex-post-facto.	Test, cuestionarios, encuestas, observación sistemática.
Constructivista	¿Percepciones? ¿Vivencias? ¿Qué causas? ¿Cómo entienden el significado del fenómeno los participantes implicados? ¿Qué ocurre en un programa social? ¿Cuáles son los temas en las estructuras de significado de los participantes? ¿Cuáles son los eventos, conductas, creencias, actitudes, estructuras, procesos que ocurren en este fenómeno? ¿Qué eventos, conductas, creencias y actitudes modelan el fenómeno?	Descubrir/generar. Comprensión del fenómeno. Identificar variables importantes para generar hipótesis a contrastar en nuevas investigaciones. Explicar los elementos que causan el fenómeno, identificar plausibles redes causales que modelan el fenómeno.	Estudio de casos. Etnografía. Investigación fenomenológica.	Observación participante. Entrevista en profundidad. Documentos oficiales y personales.
Sociocrítica	¿Cómo optimizar? ¿Qué cambios? ¿Cómo transformar la realidad, las estructuras, las creencias, la praxis educativa?	Transformar, concienciar, emancipar, perfeccionar, optimizar, innovar.	Investigación acción. Investigación cooperativa.	Observación participante. Entrevista en profundidad. Documentos oficiales y personales.
Desde las tres metodologías	¿Es eficaz el programa? ¿Qué programa es más eficaz? ¿Se realiza la aplicación del programa según el plan previsto?	Valorar o enjuiciar la aplicación de un programa y sus efectos.		Cualquiera de las técnicas mencionadas.

⁷ La complejidad y aspectos del “Chicano” son muy amplios, y por espacio no se pueden listar aquí, así que todos estos ejemplos y muchos más, junto con el fenómeno chicano, se pueden ver con mas detalles y extensión en el libro de Walter de Gruyter, llamado “A handbook of varieties of English” Berlin 2004.

Anexo 10

CUESTIONARIO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Cuestionario para estudiantes

El siguiente cuestionario es con el propósito de recolectar información general sobre temas educativos concerniente al aprendizaje de una lengua, así que los datos de esta encuesta serán usados para este objetivo rigurosamente. Por otro lado, lo que éste contenga es estrictamente anónimo y confidencial. Gracias por su cooperación.

A. Responda las siguientes preguntas.

1. Cuando un adulto viene a los Estados Unidos por primera vez, ¿Cuáles serían dos cosas que lo ayudarían a sentirse más cómodo en las dos primeras semanas?

2. Cuando un joven viene a los Estados Unidos por primera vez, ¿Cuáles serían dos cosas que lo ayudarían a sentirse más cómodo en las dos primeras semanas?

3. ¿Cuál es el propósito de venir a los Estados Unidos? y nombre 3 cosas que lo ayudarían alcanzar este objetivo.

4. ¿Cuáles son las ventajas de saber inglés cuando se viene a los Estados Unidos por primera vez?

5. Cuando un inmigrante habla la lengua local (inglés) ¿usted piensa que el trato de los locales es diferente? Sí, no, ¿Por qué?

6. si estuviera en sus manos, que le ofrecería a los recién llegados (en términos de aprender la lengua)

7. ¿Cuáles son las dos cosas que más le preocupan cuando llega al país extranjero?

8. ¿Para qué desea aprender inglés?

9. ¿Qué es lo que más lo ha forzado a aprender inglés? ¿Por qué?

10. ¿Cuáles son las razones principales por las que muchas personas no aprenden inglés?

B. Escoja la respuesta que se ajusta a lo que usted piensa.

1. ¿En cuál de las siguientes instituciones se encuentra ayuda para aprender inglés cuando se es recién llegado? ¿Cómo funciona?

- a. La escuela b. Centro comunal c. la Iglesia
d. Organización del grupo étnico al que se pertenece e. En el centro de inmigración
-

2. De la siguiente lista (pensando en el uso de la lengua local) organiza las 5 cosas más difíciles de hacer cuando se llega a Estados Unidos por primera vez. Organízalas siendo 1 la más difícil y la 5 la menos difícil.

Licencia de conducción seguro social visitar el doctor conseguir casa comprar carro entrevista de trabajo hablar a autoridades (oficiales del gobierno) ir de compras socializar para conocer a los que viven aquí.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

3. Cuando usted (o sus padres) vino por primera vez a Estados Unidos, ¿usted cree que haber estudiado un inglés con un fin específico le habría ayudado más? ¿Cuál tipo de inglés (marque dos de la lista)?

SI _____ NO _____

- a. Inglés para conocer la cultura b. Inglés para el trabajo c. inglés para hablar de mí
d. inglés para negocios e. inglés para entretenimiento
f. inglés para la escuela otro, ¿Cuál? _____

4. ¿El inglés que estudió en su país fue suficiente cuando vino a Estados Unidos por primera vez? ¿Qué tipo de inglés se focalizaban?

SI _____ NO _____

- a. Inglés para conocer la cultura b. Inglés para el trabajo c. Inglés para hablar de mí
d. Inglés para negocios e. Inglés para entretenimiento
f. Inglés para la escuela g. inglés para integrarse al país h. otro, ¿Cuál? _____

5. Si usted no fue a una escuela formal en los Estados Unidos a estudiar inglés, ¿De dónde lo aprendió principalmente? Marque dos opciones.

- a. la televisión b. el trabajo c. la radio d. amigos
e. familia f. con los locales g. otro ¿Cuál? _____

6. Si existiese una especie de libro de texto para los recién llegados, ¿Qué clase de temas le gustaría que este se enfocara?

- a. Inglés para conocer la cultura b. Inglés para el trabajo c. inglés para hablar de mí
d. inglés para negocios e. inglés para entretenimiento
f. inglés para la escuela g. inglés para integrarse al país h. otro, ¿Cuál? _____

7. ¿Qué tipo de inglés usa la mayoría del tiempo?

- a. Inglés para conocer la cultura b. Inglés para el trabajo c. inglés para hablar de mí
d. inglés para negocios e. inglés para entretenimiento
f. inglés para la escuela g. inglés para integrarse al país h. otro, ¿Cuál? _____

8. ¿Cuál es la habilidad que usa más diariamente?

- a. hablar b. leer c. escuchar d. escribir

9. ¿Cuál habilidad usted necesita mejorar?

- a. hablar b. leer c. escuchar d. escribir

10. Si está o estuvo en la escuela aprendiendo inglés aquí en los Estados Unidos, ¿Con qué frecuencia participó en la decisión sobre qué temas estudiar?

- a. constantemente b. casi siempre c. raramente d. nunca

11. Usted piensa que las clases a las que va cubren sus necesidades.

- a. totalmente de acuerdo b. ni de acuerdo o desacuerdo c. en desacuerdo

12. El contexto donde vive es favorable para aprender inglés. ¿Por qué?

- a. totalmente de acuerdo b. ni de acuerdo o desacuerdo c. en desacuerdo
-

13. Estudiando inglés, ¿Qué es lo que más necesita aprender?

- a. vocabulario (palabras) b. poder hacer tareas (trabajos) c. hablar correctamente
d. escribir correctamente e. entender la televisión e. inglés para conocer la cultura

14. ¿Usted participa en la escogencia de los temas para trabajar en clase?

- Si No ¿Cómo? _____

15. ¿Es la edad un problema para aprender?

- Si No ¿por qué? _____

15. Le enseñan en las clases de inglés cosas sobre la cultura norteamericana?

- a. constantemente b. casi siempre c. raramente d. nunca

16. ¿si usted nunca ha asistido a un aula formal, cree que sea un problema hacerlo ahora, y en inglés?

17. ¿Quiere que se use español en las clases de sus hijos en la escuela, o en sus clases?

Sí No ¿por qué? _____

Anexo 11

CUESTIONARIO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Cuestionario para profesores

El siguiente cuestionario es con el propósito de recolectar información general sobre temas educativos concerniente al aprendizaje de una lengua, así que los datos de esta encuesta serán usados para este objetivo rigurosamente. Por otro lado, lo que éste contenga es estrictamente anónimo y confidencial. Gracias por su cooperación.

A. Responda las siguientes preguntas.

1. ¿Cuánto tiempo ha enseñado inglés/español?

2. ¿Cuál es el papel del profesor en salón de clase?

3. Describa el desarrollo de su clase en cuatro pasos

4. ¿Cuales son las necesidades más inmediatas de los estudiantes?

5. ¿En qué focaliza sus lecciones con persona que nunca han tenido contacto con la lengua local?

6. ¿Qué creen que sus estudiantes pueden hacer después de un mes de lecciones?

7. ¿Para qué tipo de estudiante está diseñado el programa que usted sigue?

8. ¿Qué materiales usan usualmente en clase?

9. ¿Cómo es el proceso evaluativo en los cursos que enseña?

10. ¿Tiene usted algún contacto con el contexto del estudiante (cultural, necesidades, lugar donde vive)?

SI _____ NO _____

11. ¿Trabaja su clase sobre necesidades específicas de los estudiantes o más sobre un programa?

a. Necesidades específicas b. Programa

12. ¿Ha trabajado inglés para fines específicos?

SI ___ NO _____

13. ¿Cuán relevante es para usted seguir el texto de la escuela? ¿Por qué?

a. Mucho b. según la lección c. raramente lo uso d. No lo es

14. ¿En qué aspectos de la enseñanza del idioma cree que se necesita reforzar?

a. Capacitación de docentes b. Materiales c. Políticas de la institución
d. Motivación de estudiantes e. Motivación docentes f. interculturalidad

15. Organice los siguientes contenidos según la frecuencia con que ellos se trabajan en clase; siendo 1 el que más y 7 el menos.

Léxico / resolver tareas / gramática / pronunciación / funciones / hablar / Escribir / aspectos culturales

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____
7. _____ 8. _____

16. Organice los siguientes contenidos según el nivel de importancia para aprender, siendo 1 el que más y 8 el menos.

Léxico / resolver tareas / gramática / pronunciación / funciones / hablar / Escribir / aspectos culturales

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____
7. _____ 8. _____

17. ¿En qué porcentaje el estudiante decide que temas ver en clase? ¿Cómo lo hace?

a. 20% b. 40% c. 50% d. 70% e. 100%

18. ¿Cómo es la motivación de los estudiantes?

a. Excelente b. Buena c. Aceptable d. Mala

19. ¿Está usted de acuerdo de un inglés/español con un fin específico para las personas con necesidades muy concretas -como inmigrantes recién llegados?

SI _____ NO _____ ¿por qué? ¿Qué tipo de inglés/español?

20. ¿qué tipo de política educativa (multicultural/asimilación) se maneja en el estado? ¿Por qué? Y, ¿Cuál cree usted que es más conveniente? _____

22. Hablando de un proceso de apoyo antes, durante y después ¿Se le ayuda cuando requiere: fuera del salón de clase y aun cuando haya terminado si ciclo de estudio?

21. ¿Cuál es el papel que juega el contexto en el aprendizaje?

Anexo 12

CUESTIONARIO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Cuestionario para administrativos

El siguiente cuestionario es con el propósito de recolectar información general sobre temas educativos concerniente al aprendizaje de una lengua, así que los datos de esta encuesta serán usados para este objetivo rigurosamente. Por otro lado, lo que éste contenga es estrictamente anónimo y confidencial. Gracias por su cooperación.

A. Escoja la respuesta más adecuada.

1. ¿Es usted profesor o empleador?

2. ¿En qué habilidad cree usted un estudiante/empleado tiene más debilidad?

a. hablar b. leer c. escuchar d. escribir

3. Organice los siguientes contenidos según el nivel de importancia para aprender, siendo 1 el que más y 8 el menos.

Léxico / resolver tareas / gramática / pronunciación / funciones / hablar / Escribir / aspectos culturales

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 6. _____ |
| 7. _____ | 8. _____ |

4. ¿Entre que edades considera las personas aprende mejor lo que tiene que hacer?

- a. 10-15 b. 15-20 c. 20-30 d. 30-40 e. 40 y más

5. ¿Cree que el ambiente escolar/laboral es bueno para aprender inglés?

SI ____ NO ____

6. ¿Qué nivel de paciencia tiene el contexto escolar/laboral con las personas que están aprendiendo inglés?

- a. alto b. medio c. bajo

7. ¿Cuáles son las instrucciones más importantes que las personas deben tener en cuenta?

8. ¿Existe una guía formal (currículo, syllabus, planeación) que dirija al profesor hacia qué objetivos, contenidos, enfoques y estrategias, trabajar en sus clases? _____

9. ¿Qué tipo de política educativa (multicultural/asimilación) se maneja en el estado? ¿Por qué? Y, ¿Cuál cree usted que es más conveniente? _____

10. Hablando de un proceso de apoyo antes, durante y después ¿Cómo se recluta los estudiantes, se le ayuda cuando requiere (fuera del salón de clase y aun cuando haya terminado su ciclo de estudio) y hay ayuda de integración (empleo, integración social, etc.)?

Anexo 13

CUESTIONARIO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Cuestionario para empleadores

El siguiente cuestionario es con el propósito de recolectar información general sobre temas educativos concerniente al aprendizaje de una lengua, así que los datos de esta encuesta serán usados para este objetivo rigurosamente. Por otro lado, lo que éste contenga es estrictamente anónimo y confidencial. Gracias por su cooperación.

A. Escoja la respuesta más adecuada.

1. ¿Es usted profesor o empleador?

2. ¿En qué habilidad cree usted un estudiante/empleado tiene más debilidad?

a. hablar b. leer c. escuchar d. escribir

3. De la siguiente lista, organice las actividades lingüísticas de acuerdo a lo que usted considera más importante que su empleado/estudiante aprenda a hacer; siendo 1 la más importante y 5 la menos.

a. saber el significado de palabras b. poder hacer tareas (trabajos)
c. hablar correctamente d. escribir correctamente e. entender las instrucciones

4. ¿Entre que edades considera las personas aprende mejor lo que tiene que hacer?

a. 10-15 b. 15-20 c. 20-30 d. 30-40 e. 40 y más

5. ¿Cree que el ambiente escolar/laboral es bueno para aprender inglés?

SI ____ NO ____

6. ¿Qué nivel de paciencia tiene el contexto escolar/laboral con las personas que están aprendiendo inglés?

a. alto b. medio c. bajo

7. ¿Cuáles son las instrucciones más importantes que las personas deben tener en cuenta?

Anexo 14

ENTREVISTA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Entrevista para estudiantes

La siguiente entrevista es con el propósito de recolectar información general sobre temas educativos concerniente al aprendizaje de una lengua, así que los datos de esta encuesta serán usados para este objetivo rigurosamente. Por otro lado, lo que éste contenga es estrictamente anónimo y confidencial. Gracias por su cooperación.

1. ¿Cuál es su punto de vista acerca de la ayuda del gobierno al inmigrante para aprender la lengua local?
2. ¿Qué sentimientos surgen al no poder comunicarse apropiadamente en las labores más importantes?
3. ¿Qué pensaría de un programa de español/inglés muy ajustado a lo que usted necesita?
¿Qué necesita?
4. ¿Qué lo motiva a aprender español/inglés, y en cuanto tiempo cree que aprenderá lo que necesita?
5. ¿Cuál es su debilidad comunicativa y cómo que se podría solucionar?
6. ¿Cree que las condiciones (ambiente, tolerancia, ayuda gubernamental, métodos, etc.) para aprender inglés han cambiado? ¿Cómo?
7. En el salón de clase, ¿Cómo le gustaría aprender la lengua local?
8. ¿Qué elementos le han ayudado a aprender inglés?
9. ¿De qué manera su entorno ayuda/obstaculiza su aprendizaje de la lengua local?
10. ¿Qué estrategia le función mejor al realizar una tarea en que la lengua tiene que ver (cognitiva, memoria, meta cognitiva, compensación, social, afectiva, comunicativa)
11. Describa como le gustaría que una lección de español/inglés fuera.
12. ¿Su personalidad, edad, y facultades cognitivas han afectado su aprendizaje?
13. ¿Cuál ha sido su experiencia con la lengua? ¿Buena o mala?

Anexo 15

ENTREVISTA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Entrevista para profesores

1. Can describe your job?
2. How long have you been an English or ESL teacher?
3. Did you study to be an ESL teacher? Were you trained for LEP Students? How long?
4. What are the difficulties you see students have when they learn the second language?
5. What is the structure and sequence of your class?
6. Where do the contents of your class come from?
7. Is there a sort of curriculum for ESL?
8. What personal components affect the learning of students?
9. How often you talk about American culture in your classes?
10. How much do you know your students: their origin, status, etc..?
11. Do you (the programme) receive help from the government? How?
12. What do you think is better: assimilation or multiculturalism approach?
13. What do you think is the reason they learn English?
14. Do you individualise your teaching to the way students learn?
15. How much the students say what to learn?
16. What do you think of "English for specific needs?"
17. What kind of material do you use in class?
18. What kind of English is more important: social, work, school, etc..?
19. What are the needs your students have?

Anexo 16

ENTREVISTA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Entrevista para administrativo

1. Can describe your job?
2. How long have you been supervisor of the ESL programme?
3. Did you study to be an ESL teacher? Were you trained for LEP Students? How long?
4. What are the difficulties you see students have when they learn the second language?
5. Where do the contents of classes come from?
6. Is there a sort of curriculum for ESL?

7. What personal components affect the learning of students?
8. How much do you know the students who attend classes (their origin, status, etc..)?
11. Do you (the programme) receive help from the government? How?
12. What do you think is better: assimilation or multiculturalism approach?
13. What do you think is the reason they learn English?
16. What do you think of “English for specific needs”?
17. What kind of material do teachers use in class?
18. What kind of English is more important: social, work, school, etc..?
19. What are the needs your students have?

Anexo 17

Parrilla Estilo COLT que se basa en el análisis de tres componentes básicos de la clase de idioma:

BLOQUE 1: Competencias

- Desarrollo de la competencia lingüística
- Desarrollo de la competencia sociolingüística
- Desarrollo de la competencia sociocultural
- Integración de competencias

BLOQUE 2: Paradigma estructural/discursivo

- Trabajar con oraciones
- Trabajar con textos

BLOQUE 3: Destrezas

- Atención prestada a la comunicación oral
- Atención prestada a la comunicación escrita
- Atención prestada a la comunicación lectura
- Atención prestada a la comunicación escucha