



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

El aprendizaje del español en una escuela de inmersión dual estadounidense: culturas, motivación y forja de identidades

Maria Cristina Turienzo González



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- Compartitqual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - Compartitqual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat de Formació del Professorat

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA
LENGUA Y LA LITERATURA**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: *‘ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE
LENGUAS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES’*

CURSO 2013-17

TESIS DOCTORAL

**El aprendizaje del español en una escuela
de inmersión dual estadounidense: culturas,
motivación y forja de identidades.**

Presentada por María Cristina Turienzo González

Dirigida por la Dra. Encarnación Carrasco Perea

Tutor: Dr. Joan Perera

Barcelona, 2017

A mi hijo Nikolai

A mis padres,
a Rous

A Tata, *in memoriam*

Y a todos aquellos que tienen
una gran fe ciega en mí
y a la que tanto me debo

AGRADECIMIENTOS

¿Cómo aventurarse a hacer un trabajo de investigación sin que un gran faro te guíe desde una distancia marcada por un vasto país y un no menos extenso océano? Esa guía y asesoramiento es la que ha supuesto mi directora la Dra. Encarnación Carrasco. Sus conocimientos y compromiso, su calidad humana, su entrega y ese hilar tan fino que la caracteriza, hicieron posible el que este trabajo siguiera su curso, cobrara forma y llegara al final de un camino muy bien trazado.

A mi hijo Nikolai, por su comprensión, su paciencia y por vivir con tanta ilusión el hecho de que su mamá va a ser doctora, pero de “las que curan con palabras”.

A mis padres, por sus constantes y tan sabios consejos en la distancia, así como su plena confianza de que una vez más alcanzaría la meta propuesta.

A Rosa Turienzo y a Pura González, por sus lecciones de vida y por ser dos sólidos pilares.

A Maritza Vega, mi entusiasmada mentora, que con su habilidad para acercarme las fechas que tan lejanas se veían, no me ha dado mucha tregua, convirtiéndose en el recordatorio ilusionado por este proyecto forjado a su lado.

Así mismo, quiero agradecer a la Dra. Gloria Bordons por haber marcado las pautas de una investigación inicial y comprometida como supuso su dirección en mi trabajo fin de Máster, además de haberme hecho ver, como nunca antes, lo que supone brindar a los alumnos la poesía.

A los doctores Joan Perera y Juli Palou por haberme instado a lanzarme a la aventura de llevar a cabo la tesis doctoral y por haber hecho del estudio de las lenguas en contacto y del enfoque etnográfico una crónica, pero fascinante manera de observar y conducir mi vida profesional.

A los protagonistas de este estudio, mis queridos estudiantes de la escuela Thomas Edison, cuyas aportaciones tanto valoro y atesoro.

A las familias de dicha escuela que me abrieron las puertas de sus hogares y compartieron conmigo su viaje migratorio, en un diálogo reflexivo y verdaderamente enriquecedor.

A las maestras que aportaron sus reflexiones sobre sus prácticas docentes.

A Eduardo Muñoz, con quien volví a encontrarme en nuestro ya largo paseo por la docencia, donde antiguas experiencias compartidas no han hecho sino desencadenar motivadores proyectos futuros. Y a los otros miembros del grupo de investigación LEEP (*Language Equity and Educational Policy*) de la universidad de Stanford, por su interés y críticas constructivas en la investigación.

A quienes ya no están aquí: tío Colás, tía Pura, abuelito Canor, tío Miguel, tía Irene, Tatina y Ene, que tan orgullosos habrían estado de mí y yo no menos feliz de compartir con ellos este logro.

Y, por último, y no por ello menos importante, al gran telón de fondo que supuso la música de Jim Brickman, Fernando Ortega y George Winston, entre otros, la cual se convirtió en el melódico acompañamiento que me mantuvo en pie y alerta, de día o de noche frente al ordenador.

« What is more quickening than light? A conversation, an encounter through words. »

Goethe

*« El acto docente no consiste en la mera transmisión de conocimientos,
es el goce de la construcción en común del conocimiento. »*

*« Language, a possession all human collectives have in common, is more than a tool
for communication of facts between two or more persons. It is the most salient way we have of
establishing and advertising our social identities. »*

Rosina Lippi-Green

*« Il faut désarmer les cultures en les sublimant,
en leur faisant aimer leurs vertus,
en les rendant dignes d'admiration et de respect. »*

M. Jaques Cortès

*« Learning a foreign language, and the culture that goes with it,
is one of the most useful things we can do to broaden the empathy, the imaginative sympathy and
cultural outlook of children. »*

«Todas las culturas nacen de la mezcla de la colanza del encuentro, de los choques.»

Octavio Paz

« Language does not need to be only accepted. It needs to be explored, expanded, celebrated. »

Alma Flor Ada

Resum

La immersió dual és una opció didàctica que gaudeix de gran popularitat als Estats Units i Canadà i que es va perfilant com un nou format educatiu dins les noves configuracions plurilingües d'ensenyament a escala mundial. Atès que el potencial creatiu d'una llengua s'expressa principalment a través del patrimoni literari i musical en les seves diverses manifestacions, el docent que ensenya una llengua estrangera hauria de, per tant, proveir als alumnes-models significatius que integrin tant el patrimoni d'aquesta llengua, com aquelles trajectòries històric-culturals dels països amb els quals els aprenents se senten identificats. Amb base a això, s'ha dut a terme una recerca qualitativa des d'una perspectiva etnogràfica. Amb aquesta finalitat es va dissenyar i implementar un guió didàctic en què els aprenents de castellà als EUA hi veïssin reflectides les seves cultures, pel que fa als aprenents de castellà com a llengua de la llar (E/L1) o com a llengua d'herència (E/LH), o la cultura de la llengua meta com és el cas dels alumnes que tenen el castellà com a segona llengua (E/L2). Amb la finalitat última de motivar en l'aprenentatge de l'espanyol (o castellà), així com d'analitzar el possible canvi d'actitud envers la llengua meta i / o la matisació de la seva identitat lingüística al llarg de tot un curs escolar. Dotze alumnes de tercer grau de l'escola nord-americana *Thomas Edison Charter Academy* de San Francisco, Califòrnia, van ser l'objecte de tal estudi. Els resultats obtinguts pretenen llançar llum sobre l'impacte que produeix en l'aprenentatge de la llengua meta, dins d'un sistema dual, el fet d'integrar el component cultural i el que s'escolti la veu dels aprenents a l'aula, a través dels treballs multimodals per tasques i les presentacions orals individuals.

***Paraules clau:** identitat, cultura, immersió dual, educació primària, consciència cultural, mètode biogràfic, històries de vida lingüística, educació intercultural, motivació, factor emocional.*

Resumen

La inmersión dual es una opción didáctica que goza de gran popularidad en los Estados Unidos y Canadá y que se va perfilando como un nuevo formato educativo dentro de las nuevas configuraciones plurilingües de enseñanza a nivel mundial. Dado que el potencial creativo de una lengua se expresa principalmente a través del patrimonio literario y musical en sus diversas manifestaciones, el docente que enseña una lengua debería por tanto proveer a los alumnos con modelos significativos que integren tanto el patrimonio de dicha lengua en general, como con aquellas trayectorias histórico-culturales de los países con los que los alumnos se sienten identificados. Con base a ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa desde una perspectiva etnográfica. Para ello se implementó una Secuencia Didáctica, diseñada por la investigadora, en la que los alumnos de español vieran reflejadas sus culturas, en el caso de los alumnos de español como lengua del hogar (E/L1) y como lengua de herencia (E/LH) o la cultura de la lengua meta en el caso de los alumnos de español como segunda lengua (E/L2). La finalidad era motivar al alumnado en el aprendizaje del español, así como analizar el posible cambio de actitud hacia dicha lengua y la forja y/o matización de su identidad lingüística y cultural a lo largo de todo un curso escolar. Doce alumnos de tercer grado de la escuela de educación primaria *Thomas Edison Charter Academy* de San Francisco, California, fueron objeto de tal estudio. Los resultados obtenidos de esta investigación pretenden arrojar luces sobre el impacto que puede tener en el aprendizaje del español la inclusión del componente cultural en el currículo y el hecho de que se escuche la voz de los aprendices en el aula a través de sus presentaciones orales individuales y de sus producciones multimodales.

Palabras clave: *identidad, cultura, inmersión dual, educación primaria, conciencia cultural, método biográfico, historias de vida lingüística, educación intercultural, motivación, factor emocional.*

Abstract

Dual immersion is an educational option that is very popular in the United States and Canada and is emerging as a new educational format within the new multilingual educational settings worldwide. Since the creative potential of a language is expressed primarily through the literary and musical heritage in its various manifestations, the teacher who teaches a foreign language should, therefore, provide students with significant models that integrate both the heritage of the language as well as those paths of the cultural history of the countries with which the students identify themselves. Based on this, we conducted a qualitative research from an ethnographic perspective, by implementing a Didactic Sequence where Spanish learners saw their cultures reflected, which would be the case of the learners of Spanish as the home language (E/L1) and the learners of Spanish as a heritage language (E/LH), and on the other hand, the learners of Spanish as a second language (E/L2) saw reflected as well the different cultures of the target language. With the ultimate aim to motivate the learning of Spanish as well as analyze the possible change in attitude towards the target language and/or refine their linguistic and cultural identity over an entire academic year. Twelve third-graders at Thomas Edison Charter Academy in San Francisco, California, were subject of such a study. The results of this research are intended to shed light on the impact that integrating the cultural component could have on learning a foreign language, and the importance that the students' voices are heard in the classroom through their multimodal tasks and their individual oral presentations.

Keywords: *identity, culture, dual immersion, elementary education, cultural awareness biographical method, life-history, intercultural education, motivation, emotional factor.*

Índice

| | Pág. |
|---|-------------|
| Dedicatoria..... | iii. |
| Agradecimientos..... | v. |
| Citas | viii. |
| <i>Abstract</i> | ix. |
| Índice | xiii. |
| Siglas | xix. |
| Pseudónimos y abreviaturas | xxiii. |
| Glosario | xxv. |
| Lista de tablas y figuras | xxxi. |
| | |
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 1.1 Justificación e interés en la investigación | 1 |
| 1.2 Estructura de la tesis | 5 |
| | |
| 1. INTRODUCTION | 7 |
| 1.1 Rationale and interest in research | 7 |
| 1.2 Structure of the thesis | 10 |
| | |
| 2. MARCO CONCEPTUAL | 13 |
| 2.1 Reseña histórica de la presencia del español en los Estados Unidos | 13 |
| 2.1.1 El español y los hispanohablantes en cifras..... | 20 |
| 2.2 La enseñanza bilingüe | 22 |
| 2.2.1 Los programas bilingües de transición (TBE) <i>Transitional Bilingual</i> <i>Education</i> | 26 |

| | |
|---|----|
| 2.2.2 Los programas de español como segunda lengua en primaria (FLES) <i>Foreign Languages in Elementary Schools</i> | 27 |
| 2.2.3 Los programas de inglés como segunda lengua (ESL) <i>English as a Second Language</i> | 28 |
| 2.2.4 Los programas de inmersión dual (DI) <i>Dual Immersion</i> | 29 |
| 2.2.5 El español como lengua de herencia (E/LH)..... | 32 |
| 2.2.5.1 Terminología en torno a las lenguas de herencia | 33 |
| 2.2.5.2 Programas de español como lengua de herencia | 37 |
| 2.2.6 La generación sociolingüística | 39 |
| 2.3 Enseñanza y aprendizaje de lenguas: una aproximación metodológica y conceptual | 41 |
| 2.3.1 Las teorías de la adquisición de segundas lenguas (ASL)..... | 42 |
| 2.3.2 Bilingüismo | 48 |
| 2.3.2.1 Competencia bilingüe. Continuo bilingüe y espectro bilingüe..... | 53 |
| 2.3.3 Cultivar la lengua del hogar como recurso..... | 54 |
| 2.4 El concepto de cultura. La educación multicultural, pluricultural e intercultural | 55 |
| 2.4.1 El concepto de cultura | 56 |
| 2.4.2 La cultura como la ‘quinta habilidad’ | 58 |
| 2.4.3 Educación multicultural, pluricultural e intercultural..... | 59 |
| 2.5 Creencias, actitud y motivación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas | 65 |
| 2.5.1 Creencias, representaciones y saberes de maestros y aprendices (CRS)..... | 66 |
| 2.5.2 La actitud | 69 |
| 2.5.3 La motivación y las emociones | 71 |
| 2.6 Forja de identidades en la enseñanza/aprendizaje de lenguas | 79 |
| 2.6.1 La lengua como herencia cultural. La identidad lingüística..... | 82 |
| 2.6.2 La identidad étnica..... | 86 |
| 2.6.3 La identidad social. La teoría de la sociedad como un espejo..... | 89 |
| 3. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN | 93 |

| | |
|--|-----|
| 3.1 Preguntas de investigación..... | 93 |
| 3.2 Objetivos de la investigación | 94 |
| | |
| 4. CONTEXTO Y PERFIL DE LA MUESTRA..... | 97 |
| | |
| 5. MARCO METODOLÓGICO | 107 |
| 5.1 El enfoque etnográfico..... | 107 |
| 5.1.1 Etnografía educativa y etnografía escolar | 110 |
| 5.2 El estudio de caso..... | 111 |
| 5.3 La Secuencia Didáctica | 112 |
| 5.3.1 Criterios de creación de la Secuencia Didáctica..... | 113 |
| 5.3.2 Los objetivos didácticos planteados para la Secuencia Didáctica..... | 115 |
| 5.3.3 Criterios de selección del corpus literario | 117 |
| 5.3.3.1 Los diferentes elementos que comporta el corpus de la Secuencia Didáctica mensual | 118 |
| 5.3.3.2 Los proyectos mensuales que configuran la Secuencia Didáctica | 124 |
| 5.3.4 Desarrollo de la Secuencia Didáctica | 127 |
| 5.3.5 Estándares Comunes de Referencia para Primaria en California..... | 128 |
| 5.3.6 El Marco de Referencia para las escuelas de California (<i>Framework</i>)..... | 129 |
| | |
| 5.4 Protocolo de recogida de los datos | 130 |
| 5.4.1 Cuestionarios a aprendices, docentes y padres | 130 |
| 5.4.1.1 El cuestionario como método de investigación | 130 |
| 5.4.1.2 Proceso del cuestionario | 131 |
| 5.4.2 Entrevistas a los padres | 133 |
| 5.4.2.1 La entrevista como método de investigación | 134 |
| 5.4.2.2 Proceso de la entrevista | 134 |
| 5.4.3 Historias de vida lingüística multimodal (escrita e ilustrada) de los aprendices | 134 |
| 5.4.4 Relatos migratorios de dos aprendices <i>Recién Llegadas</i> | 139 |

| | |
|---|-----|
| 5.4.5 Grabaciones de video a los aprendices | 140 |
| 5.4.6 Producción escrita de los aprendices | 141 |
| 5.4.7 <i>Diario reflexivo</i> de los aprendices | 141 |
| 5.4.8 Diario de campo de la docente-investigadora..... | 143 |
| 5.4.9 Triangulación de datos..... | 143 |
| | |
| 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS | 147 |
| | |
| 6.1 Análisis de los cuestionarios | 152 |
| 6.1.1 Análisis de los cuestionarios I y II a los aprendices | 152 |
| 6.1.2 Análisis de los cuestionarios I y II a los padres..... | 189 |
| 6.1.3 Análisis de los cuestionarios a tres docentes y a la directora | 203 |
| 6.1.3.1 Análisis del cuestionario I a tres docentes y a la directora..... | 203 |
| 6.1.3.2 Análisis del cuestionario II a tres docentes | 207 |
| 6.2 Análisis de las entrevistas a los padres | 216 |
| 6.3 Análisis de las historias de vida lingüística multimodal (escrita e ilustrada) de los aprendices | 223 |
| 6.4 Análisis de los relatos migratorios de dos aprendices Recién Llegadas | 240 |
| 6.4.1 Relato migratorio de Naia..... | 244 |
| 6.4.2 Relato migratorio de Valentina..... | 248 |
| 6.5 Análisis de las tareas y la reflexiones por escrito de los alumnos | 255 |
| 6.5.1 Análisis de las tareas..... | 256 |
| 6.5.2 Análisis de las reflexiones de los aprendices tras sus presentaciones individuales de los países | 260 |
| 6.5.3 Análisis de las reflexiones de los aprendices tras sus entrevistas a miembros de la comunidad escolar | 262 |
| 6.5.4 Análisis del <i>diario reflexivo</i> de los aprendices..... | 264 |
| 6.6 Análisis de las presentaciones de grupo e individuales | 265 |
| | |
| 7. CONCLUSIONES..... | 269 |

| | |
|---|----------------|
| 7. CONCLUSIONS | 285 |
| 8. DISCUSIÓN GENERAL | 299 |
| BIBLIOGRAFÍA | 301 |
| ANEXOS | 337 |
| Anexo I. Secuencia Didáctica “La inclusión de la cultura del alumno en el currículum” | 337 |
| i. Syllabus anual de la Secuencia Didáctica..... | 337 |
| ii. Muestra mensual de la Secuencia Didáctica..... | 337 |
| iii. Implementación semanal de la Secuencia Didáctica | 348 |
| Anexo II. Componentes de la Secuencia Didáctica | 350 |
| i. Abecedario multicultural del mundo hispano..... | 350 |
| ii. Cancionero multicultural del mundo hispano..... | 351 |
| iii. Poemario multicultural del mundo hispano..... | 352 |
| iv. Refranero multicultural del mundo hispano | 353 |
| v. Proverbios multiculturales del mundo hispano | 354 |
| vi. Adivinanzas multiculturales del mundo hispano..... | 355 |
| vii. Trabalenguas multiculturales del mundo hispano | 356 |
| Anexo III. Herramientas para la recogida de los datos | 357 |
| i. Entrevistas a miembros de la comunidad por parte de los alumnos..... | 357 |
| ii. Entrevistas a los aprendices por parte de los otros aprendices durante las presentaciones de los países | 358 |
| iii. Entrevistas a padres | 359 |
| iv. Cuestionario I a aprendices | 360 |
| v. Cuestionario II a aprendices | 363 |
| vi. Cuestionario I a padres | 368 |
| vii. Cuestionario II a padres..... | 369 |

| | |
|---|------------|
| viii. Cuestionario I a docentes y directora | 371 |
| ix. Cuestionario II a docentes | 373 |
| Anexo IV. Reflexiones por escrito de los aprendices | 375 |
| i. Mi diario reflexivo..... | 375 |
| ii. Reflexión tras la entrevista a los miembros de la comunidad | 376 |
| Anexo V. Producción multimodal de los aprendices | 376 |
| i. Imágenes de los trabajos de los países | 376 |
| ii. Imágenes de las siluetas..... | 382 |
| iii. Imágenes de versos acrósticos y caligramas..... | 391 |

SIGLAS

A

AATSP: La asociación americana de profesores de español y portugués, por sus siglas en inglés, *American Asociación of Teachers of Spanish and Portugues.*

ASL: Adquisición de segundas lenguas

AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

B

BICS: Por sus siglas en inglés, *Basic Interpersonal Communicative Skills.*

C

C1: Cultura de origen

C2: Cultura meta

CI: Cuestionario inicial a alumnos

CII: Cuestionario final a alumnos

CAL: Centro de Lingüística Aplicada, por sus siglas en inglés *Center for Applied Linguistics.*

<http://www.cal.org>

CALP: Por sus siglas en inglés, *Cognitive Academic Language Proficiency.*

CCSS: Estándares estatales comunes en español, por sus siglas en inglés, *Common Core Standars in Spanish.*

<https://commoncore-espanol.sdcoe.net/CaCCSS-en-Espa%C3%B1ol/SLA-Literacy>

CRS: Sistema de Creencias, Representaciones y Saberes.

CH: Cultura de herencia, en inglés *Heritage Culture (HC).*

CLIL: Por sus siglas en inglés, *Content and Language Integrated Learning.*

D

DI: Inmersión dual, por sus siglas en inglés, *Dual Immersion*.

DLP: Programa dual, por sus siglas en inglés, *Dual Language Program*.

D 1º: Docente de primer grado

D 2º: Docente de segundo grado

D 4º: Docente de cuarto grado

E

EL: Aprendiz de inglés, por sus siglas en inglés, *English Learner*

ELA: Desarrollo de las artes del lenguaje en inglés, por sus siglas en inglés, *English Language Arts*.

EHN: Español para hablantes nativos, *Spanish for native speakers (SNS)* en inglés.

ELD: Desarrollo del inglés, por sus siglas en inglés, *English Language Development*.

E/LE: Español como lengua extranjera

E/LH: Español como lengua de herencia

E/L1: Español como lengua del hogar

E/L2: Español como segunda lengua

ESL: Inglés como segunda lengua, por sus siglas en inglés, *English as a Second Language*.

F

FLES: Lenguas extranjeras en escuelas de educación primaria, por sus siglas en inglés, *Foreign Languages in Elementary Schools*.

G

G1: Primera generación

G1.5: Generación 1.5

G2: Segunda generación

G3: Tercera generación

H

HL: Lengua de herencia, por sus siglas en inglés, *Heritage Language*.

I

I/L1: Inglés como lengua del hogar

I/L2: Inglés como segunda lengua

L

LH: Lengua de herencia

L1: Lengua del hogar

L2: Segunda lengua

M

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

N

N/A: No aplicable

NCLB: Que ningún niño se quede atrás, por sus siglas en inglés, *No Child Left Behind*.

Q

QI: Cuestionario inicial a padres

QII: Cuestionario final a padres

Q1: Cuestionario inicial a docentes y directora

Q2: Cuestionario final a docentes

S

SDAIE: Instrucción académica en inglés especialmente diseñada, por sus siglas en inglés, *Specially Designed Academic Instruction in English*.

SD: Secuencia Didáctica

SLD: Desarrollo del español, por sus siglas en inglés, *Spanish Language Development*.

SNS: Español para hablantes nativos, por sus siglas en inglés, *Spanish for Native Speakers*.

T

TECA: *Thomas Edison Charter Academy*

TK: Transición a kindergarten, por sus siglas en inglés, *Transicional Kindergarten*.

TBE: Educación bilingüe de transición, por sus siglas en inglés, *Transitional Bilingual Education*.

PSEUDÓNIMOS Y ABREVIATURAS

A continuación, presentamos los pseudónimos empleados para referirnos a los doce alumnos y algunas abreviaturas de los mismos.

Adriana - **Adri**

Alex

Candela - **Cande**

Carlota

Laila

Marina

Mateo - **Mati**

Naia

Nico

Oliver - **Oli**

Teo

Valentina - **Valen**

GLOSARIO

A

Aculturación: es el resultado de un proceso en el cual una persona o un grupo de ellas adquieren una nueva cultura (o aspectos de la misma), generalmente a expensas de la cultura propia y de forma involuntaria.

Alfabetización bilingüe: la adquisición de las habilidades de lectura y escritura en dos lenguas, *Biliteracy* en inglés.

Artes del Lenguaje: Lengua y Literatura, *Language Arts* en inglés.

B

Bilingüismo dinámico: aquel que se da en las interacciones en diferentes planos y modalidades que tiene en cuenta el uso lingüístico flexible de la comunidad bilingüe.

C

Code switching: se refiere a una alternancia o cambio de código en el uso de la lengua hablada.

Conciencia lingüística: con el término de conciencia lingüística (CL) se traduce la expresión inglesa *language awareness* (LA), que, según la ALA (*Association for Language Awareness*), consiste en «el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla». Relacionado con el particular propósito de aprender, la conciencia lingüística permite percibir aspectos de la lengua que de otro modo pasarían inadvertidos; implica, pues, el acceso al conocimiento que uno tiene sobre el propio conocimiento de la lengua, y se distancia de los planteamientos conductistas en la enseñanza de lenguas.

Continuo bilingüe: término usado para dar cuenta de la complejidad de las comunidades bilingües y que permite apreciar la variedad combinatoria que existe, en cuanto a las habilidades lingüísticas de las personas bilingües desde una perspectiva sincrónica.

Competencia bilingüe: dos son los términos usados para describir la competencia bilingüe del aprendiz: el de *continuo bilingüe* y el de *espectro bilingüe*. Este concepto abarca las competencias gramaticales, textuales y pragmáticas.

Competencia comunicativa: conocimiento de las normas y convenciones que rigen los actos de habla, haciendo referencia a la significación sociocultural.

Competencia intercultural: la habilidad del aprendiz de lenguas para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad. Es la capacidad lingüística que tiene la persona hacia una lengua extranjera al interactuar socialmente con alguien que proviene de un país diferente.

Competencia pluricultural: es la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La competencia pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la competencia plurilingüe.

Competencia plurilingüe: es la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.

Competencia sociocultural: es uno de los componentes que diversos autores han descrito en la *competencia comunicativa*. Hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua, relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

Creencias, representaciones y saberes (CRS): las creencias son los saberes asociados a una dimensión subjetiva y personal; las representaciones son aquellas formas de concebir los elementos del aprendizaje que son compartidas socialmente por la agrupación de docentes a la que se pertenece; y los saberes, corresponden a aquel conocimiento instalado y aceptado de forma convencional.

D

Departamento de Educación de California: en inglés, *California Department of Education*, es una agencia del Gobierno de California que tiene su sede en Sacramento. El departamento supervisa la educación pública en California. En el 2017 Tom Torlakson es el superintendente de instrucción pública y el director de educación.

Distrito escolar: una forma concreta de regulación que adopta la administración educativa en países como los Estados Unidos y Canadá. Los distritos escolares son los responsables de la administración de todas las escuelas públicas en una zona dada.

E

Enfoques culturales: es una denominación genérica para referirse a aquellos enfoques que promueven el interés por desarrollar la competencia intercultural. Los aprendices construyen sus conocimientos de otras culturas mediante actividades comunicativas en las que van creando conjuntamente significados, estableciendo un estrecho vínculo entre lengua y cultura.

Espectro bilingüe: el continuo de habilidades lingüísticas y estrategias comunicativas que un individuo posee en cada idioma; suelen variar según factores como el interlocutor, el tema y el ambiente.

F

Fondos de conocimiento: los conocimientos y habilidades esenciales para el funcionamiento colectivo, individual y el bienestar acumulado históricamente y desarrollado culturalmente.

H

Hablante de herencia: es la persona que se ha criado en un hogar donde se habla una lengua que no es el inglés, siendo aquella una lengua que habla o al menos entiende, y que es en cierto grado bilingüe en tal lengua y en inglés.

I

Interculturalidad: es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad.

M

Marco Común Europeo de Referencia: (conocido con las siglas MCER) es un proyecto que se inscribe dentro de la política lingüística del Consejo de Europa y tiene los siguientes objetivos:

1. Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo entre los diversos pueblos europeos.
2. Facilitar la movilidad de los ciudadanos, así como el intercambio de ideas.
3. Desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes para todas las lenguas de Europa.
4. Promover el plurilingüismo.

Modelo 50/50 de inmersión dual: el tiempo dedicado a la enseñanza en ambos idiomas es el mismo.

Multiculturalidad: véase competencia pluricultural.

Multilingüismo: es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. El multilingüismo puede lograrse, por ejemplo, diversificando la oferta de lenguas en un centro escolar o en un sistema educativo concreto.

P

Plurilingüismo: la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia

comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto. Para lograr el plurilingüismo es fundamental desarrollar tanto un repertorio lingüístico, en el que se ejerciten todas las capacidades lingüísticas que posee el individuo, como de los mecanismos que faciliten la interacción de las competencias de sus diferentes lenguas. Las propuestas curriculares han incorporado recientemente una referencia explícita a la sensibilización de los aprendientes hacia la diversidad lingüística y cultural y el respeto a diferentes maneras de expresarse y actuar.

Proficiencia: la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera. Puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular.

Programas bilingües aditivos: los que proporcionan a ambos grupos de alumnos la oportunidad de mantener y desarrollar el lenguaje hablado y escrito en su lengua materna y a su vez desarrollar el lenguaje oral y escrito en una segunda lengua.

Programas bilingües de transición: *Transitional Bilingual Education*, por sus siglas en inglés TBE, es un programa bilingüe que comparte los métodos de transición en que la cantidad de L1 y L2 (en este caso español e inglés) cambia gradualmente.

R

Recién llegado: en inglés, *New Comer*, es el estudiante inmigrante que ha llegado recientemente a un país, y que ha de adaptarse a un nuevo idioma y cultura. En EE.UU. a nivel de la escuela primaria, el estudiante forma parte de un programa para recién llegados durante un año (con la posibilidad de un segundo año cuando sea necesario). Los estudiantes de la escuela intermedia y secundaria pueden permanecer en el programa por varios años de ser necesario. Además de apoyo académico, los estudiantes recién llegados tienen acceso a recursos y derivaciones a servicios de apoyo a los estudiantes para la salud física y mental, de vivienda, y legal.

Relativismo cultural: es un principio antropológico que postula que las creencias y las acciones de un individuo, son sólo interpretables dentro del marco cultural del individuo.

S

Specially Designed Academic Instruction in English (SDAIE): es la instrucción académica en inglés empleada para hacer que el currículo sea comprensible a los alumnos aprendices de inglés.

Secuencia Didáctica: una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí con un orden lógico y claro en una temporalidad específica. Contiene las funciones o elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación, desarrollo y control. Dicha serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta.

Segunda generación: pertenecen a ella los aprendices que han nacido en los EE.UU. pero cuyos progenitores han nacido en otro país.

T

Translengüear: el conjunto de prácticas discursivas complejas de todos los bilingües y las estrategias pedagógicas que utilizan esas prácticas discursivas para liberar las maneras de hablar, ser y conocer de comunidades bilingües subalternas.

W

World Language Content Standards for California Public Schools: Estándares de contenido de los idiomas extranjeros para las escuelas públicas de California.
<http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/worldlanguage2009.pdf>

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

| | Pág. |
|---|-------------|
| Tabla 1. Modelos y objetivos de los programas bilingües..... | 24 |
| Tabla 2. Porcentajes por grado de la instrucción en ambos idiomas | 97 |
| Tabla 3. Origen de los alumnos E/L1 | 101 |
| Tabla 4. Origen de los alumnos E/LH | 102 |
| Tabla 5. Origen de los alumnos E/L2 | 102 |
| Tabla 6. Las generaciones sociolingüísticas de los grupos E/L1 y E/LH..... | 103 |
| Tabla 7. Componentes de la Secuencia Didáctica..... | 119 |
| Tabla 8. Recapitulación del trabajo de campo | 147 |
| Tabla 9. Recapitulación de las leguas consideradas y los calificativos asociados a ellas . | 239 |
| Tabla 10. Proceso de análisis e interpretación del relato migratorio | 242 |
| Tabla 11. Recapitulación de las presentaciones orales de los aprendices | 265 |

Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: <i>Dual Language Umbrella</i> . Howard <i>et al.</i> (2003) | 25 |
| Figura 2. Esquema de la motivación en el ámbito de las L2 de Dörnyei (2008) | 74 |
| Figura 3. Conceptualización de Gardner del Motivo Integrador..... | 74 |

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación e interés en la investigación

El estímulo que me impulsa a llevar a cabo este trabajo de investigación es doble: por un lado, mi constante interés en torno a las construcciones identitarias y por otro, una continua indagación respecto al papel que desempeñar el factor emocional y el consabido impacto que tiene en la motivación y en la actitud en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua.

Como maestra de educación primaria en los Estados Unidos estoy teniendo la oportunidad de observar y de acompañar a mis alumnos, sus familiares y a mis amigos en el proceso de elaboración de la identidad tanto lingüística como cultural, además de sensibilizarme con el mío propio. Soy consciente de la necesidad vital que a menudo tiene el ser humano de que se atienda, valore y aprecie su cultura, siendo consciente de que no es algo monolítico ni estático sino cada vez más líquido, atendiendo a la globalización, las migraciones, etc. De ahí mi interés por ahondar en el imaginario cultural de aprendices y docentes, al ser ese una valiosa fuente de información.

Mi intención es que este trabajo de investigación sea el resultado de un proceso de observación y reflexión; de la aplicación de los conocimientos adquiridos en los estudios del Máster en investigación en la didáctica de la lengua y la literatura, así como de mis trece años de experiencia laboral en el campo de la educación bilingüe.

Con este estudio me propongo, además, dar respuesta a tantas preguntas que han ido surgiendo a lo largo de estos años como docente en aulas de tan variada población y no menos variadas necesidades pedagógicas, desde la triple óptica de aprendiz de lenguas, maestra e investigadora.

He elegido el contexto didáctico de la inmersión dual porque es una opción educativa y didáctica relativamente nueva y prometedora, por lo que a los resultados ya observados se

refiere, además de ser un contexto cercano al que tengo acceso directo y en el que me muevo cada día. Y también, porque sin duda se dibuja como un formato educativo que tenderá a difundirse dentro de las nuevas configuraciones plurilingües de enseñanza (AICLE Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o en inglés CLIL: *Content and Language Integrated Learning*, etc.) en las que la impartición de la enseñanza ya no es monopolio de una sola y misma lengua (o principal de escolarización) sino que se la reparten más de un idioma.

La educación multicultural surge como la adaptación del docente a la realidad de la presencia en nuestras escuelas de alumnos provenientes de culturas distintas a la mayoritaria. La diversidad propia de la sociedad multicultural en la que vivimos, hace emerger nuevos retos educativos, entre ellos la necesidad de desarrollar ciertas habilidades, conocimientos y actitudes para poder relacionarnos satisfactoriamente con personas que no necesariamente comparten nuestras creencias, valores, hábitos, costumbres, estilos de vida, etc. Favorecer una comunicación auténticamente intercultural implica que el docente conozca estos aspectos de diversidad cultural y tenga el deseo de superar las posibles barreras que ésta pueda suponer. Lo cual fomentará la competencia pluricultural y plurilingüe de los alumnos.

El presente estudio parte también de la idea de que la multiculturalidad se presenta más como una expresión de la condición humana que como algo que se da por voluntad propia, lo cual debe ser tenido en cuenta a la hora de acercarse a cualquier proceso que se de en un espacio donde las culturas se encuentran.

Dado que el potencial creativo de una lengua se expresa principalmente a través del patrimonio literario y musical en sus diversas manifestaciones, el docente que enseña una lengua, en este caso el español como lengua del hogar (E/L1), como lengua de herencia (E/LH), y como segunda lengua (E/L2), debería por tanto proveer a los alumnos con modelos significativos que integren tanto el patrimonio de dicha lengua en general, como aquellas trayectorias histórico-culturales de los países con los que se sienten identificados, en particular.

Tanto el hecho de silenciar las culturas de los aprendices como el de presentarlas de una manera estereotipada o simplista, podría afectar de manera muy negativa en la construcción de su identidad tanto cultural como lingüística. Con el fin de evitar alguna de esas prácticas, surgió la idea de elaborar una secuencia didáctica que representase la diversidad cultural y lingüística de los alumnos, donde ellos vieran reflejadas sus culturas, en el caso de los aprendices E/L1 y E/LH y de las culturas de la lengua meta, en el caso de los aprendices E/L2. Con el fin último de motivarles en el aprendizaje del español, así como de analizar el posible cambio de actitud hacia la lengua meta y/o la matización de su identidad lingüística y cultural a lo largo de todo un curso escolar.

Doce alumnos de tercer grado de la escuela de educación primaria *Thomas Edison Charter Academy* de San Francisco, California, fueron objeto de tal estudio. Los resultados obtenidos de esta investigación pretenden arrojar luces sobre el impacto que puede tener en el aprendizaje del español, la inclusión del componente cultural en el currículo y el hecho de que se escuche la voz de los aprendices en el aula a través de sus presentaciones orales individuales y de sus producciones multimodales. Así como de cómo compaginar una enseñanza que cubra las necesidades tanto de los aprendices de español como lengua del hogar (L1), como lengua de herencia (LH) y como segunda lengua (L2) en una misma clase.

A lo largo de los años de escolarización, el alumno asume determinadas normas, valores y conductas, constituyendo un periodo fundamental para el desarrollo de su identidad. Siendo los centros educativos los espacios socializadores más importantes después de la familia, es en ellos donde se debe proporcionar a los alumnos programas que les ayuden en la comprensión de sus experiencias plurales, así como en el arduo y continuo proceso de la forja de sus identidades. Es, por tanto, tarea del docente el incluir en el currículo el pluralismo cultural y la diversidad étnica, con el fin de ayudar al alumno a descifrar y apreciar el mundo nuevo con el que se encuentra, sin necesidad de que tenga que renunciar u olvidar el que viene portando, favoreciendo así, tanto su desarrollo personal como su integración escolar.

Y si la investigación tradicional en el campo de la adquisición de lenguas ha considerado que la motivación del aprendiz juega siempre un papel importante a la hora de que este haga uso o no de la lengua meta en la clase o fuera de ella, trabajos como el de Norton, (2000) o Potowski, (2007) han mostrado el papel crucial que también juega la identidad de las personas a la hora de usar dicha lengua.

Pese al potencial educativo de los programas de inmersión dual y la popularidad de la que goza en los Estados Unidos y Canadá, no ha sido aún objeto de mucha materia de investigación la enseñanza del español como lengua de herencia (E/LH) en educación primaria (Potowski, 2015). Con este trabajo pretendemos, por tanto, arrojar luces sobre dicha práctica educativa en los Estados Unidos, siendo la escuela donde se llevó a cabo la investigación la primera que podría beneficiarse, así como cualquier centro educativo suscrito a un programa de inmersión dual. Pudiendo, además, trasladar a Europa los hallazgos que este estudio proporcionen, dentro del marco de reflexión y líneas de políticas lingüísticas europeas y dirigidas desde hace tiempo hacia el plurilingüismo.

1.2 Estructura de la tesis

La tesis está estructurada en ocho capítulos cuyo contenido me dispongo a explicar brevemente a continuación.

El primer capítulo lo compone la presente introducción en el que se pone de manifiesto, por un lado, el estímulo que nos impulsó a llevar a cabo este trabajo de investigación y por otro, en la estructura se hace una breve sinopsis del contenido de cada uno de los apartados que conforman la tesis.

En el segundo capítulo, dedicado al marco conceptual, llevamos a cabo un repaso a la historia de la educación bilingüe en los Estados Unidos, al cual le sigue una compilación de los modelos de los programas bilingües que usan el español y el inglés como medios de instrucción, con una mirada detenida a la enseñanza en Inmersión Dual. También, se presenta una aproximación metodológica y conceptual de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y al

bilingüismo. Por otra parte, partiendo del concepto de cultura, nos acercamos a la educación multicultural, pluricultural e intercultural con el fin de llevar a cabo una aclaración terminológica. Además, se hace referencia a los factores afectivos de mayor interés en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, como son las creencias de docentes y aprendices, y la actitud y la motivación del aprendiz. Y para concluir, se recogen las teorías que dan cuenta de la identidad lingüística, étnica y social respectivamente, en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

En el capítulo tercero, se formulan las preguntas de investigación y se trazan los objetivos que conducen este trabajo.

El cuarto capítulo presenta el contexto donde se llevó a cabo la investigación, se detalla el perfil de la muestra y se define la taxonomía tripartita bajo la que se agrupó a los sujetos en base a su relación con el español.

El quinto capítulo está dedicado al marco metodológico. En él se exponen los conceptos básicos en torno al enfoque etnográfico. Además, se describe el estudio de caso, por ser el estudio de caso múltiple el objeto elegido para nuestra investigación. A continuación, se presenta con detalle la secuencia didáctica: los criterios de creación seguidos, los objetivos didácticos planteados, el corpus seleccionado, así como los diferentes elementos que la componen y el desarrollo de la misma. Por último, se detalla el protocolo de recogida de datos el cual se llevó a cabo a través de cuestionarios, entrevistas, relatos biográficos, historias de vida, escritura reflexiva y el diario de campo de la investigadora.

En el capítulo sexto, se lleva a cabo el análisis descriptivo e interpretativo de los datos y se presentan los resultados.

En el séptimo capítulo, a tenor de los resultados obtenidos, se ponen de manifiesto las conclusiones con las que se da respuesta a las preguntas de investigación y a los múltiples objetivos planteados.

En el capítulo octavo se señalan las perspectivas de posibles futuras investigaciones relacionadas con el tema.

En el apartado noveno se recogen la bibliografía y la sitografía consultadas tanto para la investigación en general como para la elaboración de la Secuencia Didáctica.

Por último, el décimo apartado recoge los anexos, clasificados por temas con el fin de facilitar la búsqueda.

1. INTRODUCTION

1.1 Rationale and interest in research

The stimulus that prompts me to carry out this research is twofold: on the one hand, my constant interest in the development of identity, and on the other, a continuous investigation into the role of the emotional factor and the known impact that it has on motivation and attitude in the processes of teaching and learning a language.

As a primary school teacher in the United States I have the opportunity to observe and accompany my students, their families and my friends in the process of developing both linguistic and cultural identities, while at the same time raising awareness of the development of mine. I am aware of the vital need that the human being often has to attend to, and appreciate their culture, being aware that it is not something rigid or static but increasingly fluid, impacted by globalization, migrations, etc. Hence my interest in delving into the cultural imagery of students and teachers, as a valuable source of information.

My intention is that this research be the result of a process of observation and reflection; the application of the knowledge acquired in my Master's research on the Teaching of Language and Literature, as well as my thirteen years work experience in the field of bilingual education.

With this study I propose, in addition, to answering many questions that have emerged over the years as a teacher in classrooms of such varied populations and no less varied educational needs, from the triple optics of language learner, teacher and researcher.

I have chosen the didactic context of dual immersion because it is a relatively new and promising educational and didactic option. As far as the results already observed are concerned; they are in the close context that I have direct access to and in which I am engaged daily. Also, because it is undoubtedly presented in an educational format that will tend to merge into the new multilingual teaching configurations (CLIL: Content and Language

Integrated Learning, etc.) in which teaching is no longer a monopoly of one and the same language (or main schooling), but is distributed amongst more than one language.

Multicultural education emerges as the adaptation of the teacher to the reality of the presence in our schools of students from cultures other than the majority. The diversity of the multicultural society in which we live gives rise to new educational challenges, among them the need to develop certain skills, knowledge and attitudes to be able to relate satisfactorily to people who do not necessarily share our beliefs, values, habits, customs, styles of life, etc. Encouraging authentic intercultural communication implies that the teacher knows these aspects of cultural diversity and has the desire to overcome the possible barriers that this may entail. This will foster pluricultural and multilingual competence in students.

The present study also develops from the idea that multiculturalism appears more as an expression of the human condition than as something that is given voluntarily, which must be taken into account when approaching any process that takes place in a space where cultures meet.

Given that the creative potential of a language is expressed primarily through literary and musical heritage in its various manifestations, the teacher who teaches a language, in this case Spanish as the home language (E/L1), as a heritage language (E/LH), and as a second language (E/L2), should therefore provide students with meaningful models integrating both the legacy of that language in general, as well as cultural-historical trajectories of the particular countries that students are from or identify with.

Silencing learners' cultures and presenting them in a stereotypical or simplistic way, could both very negatively affect the construction of their cultural and linguistic identity. In order to avoid any of these practices, the idea was to develop a Didactic Sequence that represented the cultural and linguistic diversity of the students, where their cultures were represented, in the case of the E/L1 and E/LH learners and of the cultures of the target language, in the case of E/L2 students. The ultimate aim was to motivate them in the learning of Spanish, as well

as to analyzing the possible change of attitude towards the target language and/or the change in their linguistic and cultural identity throughout a school year.

Twelve third graders at Thomas Edison Charter Academy in San Francisco, California, were the subject of the study. The results obtained from this research are intended to shed light on the impact that the inclusion of the cultural component in the curriculum, the voice of the learners in the classroom, heard through their individual oral presentations and their multimodal productions, can have on Spanish learning. As well as how to combine instruction that covers the needs of both the learners of Spanish as the home language (L1), as a heritage language (LH) and as a second language (L2) in the same class.

Throughout the years of schooling, the student assumes certain norms, values and behaviors, constituting a fundamental period for the development of his/her identity. Since the educational centers are the most important socializing spaces after the family, it is in them that students should be provided with programs that help them to understand their plural experiences, as well as the arduous and continuous process of forging their identities. It is therefore the task of the teacher to include in the curriculum cultural pluralism and ethnic diversity, in order to help students decipher and appreciate the new world with which she/he is, without having to renounce or forget the one they bring, thus favoring both their personal development and their integration into school.

And if the traditional research in the field of language acquisition has considered that the motivation of the learner always plays an important role in the use of the target language in or out of the classroom, studies such as Norton, (2000) or Potowski, (2007) have shown the crucial role that peoples' identity plays at the moment of using that language.

Despite the educational potential of dual immersion programs and the popularity they enjoy in the United States and Canada, the teaching of Spanish as a heritage language (E/LH) in primary education has not yet been the subject of much research. (Potowski, 2015). With this work we intend, therefore, to shed light on this educational practice in the United States, the

school where the research was carried out first could benefit, as well as any educational center subscribed to a dual immersion program. It is also possible to transfer the findings that this study provides to Europe, within the framework of reflection and lines of European language policies which have been directed towards multilingualism for some time.

1.2 Structure of the thesis

The thesis is structured in eight chapters whose contents I am going to explain briefly below.

The first chapter is composed by the present introduction which shows, on the one hand, the stimulus that prompted me to carry out this research work and, on the other, the structure of the thesis which is a brief synopsis of the content of each one of the sections that make up the thesis.

The second chapter is devoted to the conceptual framework, we review the history of bilingual education in the United States, which is followed by a compilation of the models of bilingual programs that use Spanish and English as a means of instruction, with a close look at Dual Immersion instruction. A methodological and conceptual approach of the teaching and learning of languages and bilingualism is also presented. On the other hand, starting from the concept of culture, we approach multicultural, pluricultural and intercultural education in order to carry out a terminological clarification. In addition, reference is made to the affective factors of greatest interest in language teaching and learning, such as teacher and learner beliefs, and learners attitude and motivation. And to conclude, the theories that account for the linguistic, ethnic and social identity, respectively, are collected in the teaching and learning of languages.

In the third chapter, the research questions are formulated and the objectives that lead to this work are outlined.

The fourth chapter presents the context where the research was carried out, the profile of the

sample is detailed and the tripartite taxonomy is defined under which the subjects were grouped based on their relationship with Spanish.

The fifth chapter is devoted to the methodological framework. It sets out the basic concepts around the ethnographic approach. In addition, the case study is described, since the multiple case study is the object chosen for our investigation. Next, the Didactic Sequence is presented in detail: the creation criteria followed, the didactic objectives, the selected corpus, as well as the different elements that compose it and its development. Finally, the data collection protocol is explained, which was carried out through questionnaires, interviews, biographical methods, life stories, reflective writing and the field journal of the researcher.

The sixth chapter is the descriptive and interpretative analysis of the data carried out and the presentation of the results.

The seventh chapter presents the answer to the questions and the multiple proposed objectives based on the conclusions obtained with the research.

The eighth chapter outlines the prospects for possible future research related to the topic.

The ninth section is a collection of the literature and the bibliography consulted both for research in general and for the elaboration of the Didactic Sequence.

Finally, the tenth section includes the annexes, classified by theme in order to facilitate the search.

2. MARCO CONCEPTUAL

En este segundo capítulo revisamos las aportaciones teóricas pertinentes a nuestra investigación. Comenzamos con un repaso a la historia de la educación bilingüe en los Estados Unidos, al cual le sigue una compilación de los modelos de los programas bilingües que usan el español y el inglés como medios de instrucción, con una mirada detenida a la enseñanza en Inmersión Dual. También, se presenta una aproximación metodológica y conceptual de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y al bilingüismo. Por otra parte, partiendo del concepto de cultura, nos acercamos a la educación multicultural, pluricultural e intercultural con el fin de llevar a cabo una aclaración terminológica. Además, se hace referencia a los factores afectivos de mayor interés en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, como son las creencias de docentes y aprendices, y la actitud y la motivación del aprendiz. Y para concluir, se recogen las teorías que dan cuenta de la identidad lingüística, étnica y social respectivamente, en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

2.1 Reseña histórica de la presencia del español en los Estados Unidos

En los Estados Unidos, el español y el inglés han estado profundamente arraigados en el imaginario sociocultural del país desde mediados del 1500 hasta nuestros días. Sin embargo, la presencia del español en EE.UU. se ha caracterizado siempre por una relación asimétrica entre dicha lengua y el inglés y ha estado marcada por una larga trayectoria anclada en una historia de imperialismo, colonialismo y el temor a la inmigración proveniente de Latinoamérica (Cervantes-Rodríguez y Luz, 2003). Dicha relación debe ser entendida dentro del contexto de una política de americanización anglófona dirigida a los inmigrantes que son parte inherente de la historia de los Estados Unidos, en un sistema educativo donde el inglés es el medio preferido de comunicación, así como su símbolo más significativo (Torres, 2007). Ocasionando todo esto un movimiento ambiguo que históricamente ha sido definido por las dinámicas de interacción social generadas por relaciones de poder asimétrico entre la lengua y la cultura dominante de origen anglosajón y las dinámicas de resistencia y acciones de reivindicación cultural y lingüística del español ejercidas por sectores provenientes de minorías étnicas.

Habría cuatro contextos históricos a señalar, por lo que a ideologías lingüísticas se refiere, los cuales parten de la etapa de colonización inglesa y la formación de la república, etapa en la que se desarrolla un alto grado de tolerancia hacia la multiculturalidad y el multilingüismo de origen europeo y la existencia de la enseñanza bilingüe en las escuelas públicas. Especialmente en relación a lenguas y culturas de procedencia del norte de Europa, tales como el alemán y las lenguas escandinavas traídas por grupos de inmigrantes procedentes de esas regiones europeas que se instalaron en el centro y noreste del país. Es importante señalar que este grado de tolerancia se refiere sólo a lenguas y culturas del norte de Europa, a las cuales fueron otorgadas preferencias sobre otras de origen europeo mediterráneo, tales como la italiana, española o griega. En el caso de la lengua española, pese a que el tratado Guadalupe-Hidalgo de 1848, que pone fin a la guerra con México, estableció una cláusula especial para la protección de la lengua española en los territorios anexados por los EE.UU. después del conflicto (California, Nuevo México, Arizona y Texas), no se puede hablar de un uso efectivo de esta cláusula (Gándara & Hopkins 2010) ya que estos estados promovieron claras políticas asimilacionistas y monolingües en inglés tras la guerra. Aunque este período, no puede ser calificado como promotor del bilingüismo, ya que su relación con las culturas y lenguas indígenas es completamente opuesta, tiene un grado de tolerancia hacia lo multilingüe y multicultural de origen europeo, bastante mayor que períodos posteriores (Hakuta, 1986; Wiley, 1998).

Esa primera etapa histórica, dio paso a un segundo período definido por un contexto ideológico de restricción lingüística totalmente diferente al anterior. Contexto que establece una postura altamente asimilacionista a través de los llamados programas de "Americanización". Programas de asimilación que se dan especialmente durante la Segunda Guerra Mundial. Será en la década de los años sesenta cuando se produce un resurgir y revalorización de la enseñanza bilingüe en las escuelas públicas. Etapa esta de reapertura hacia lo bilingüe, que se relaciona directamente con el proyecto de reivindicación de los derechos civiles de las minorías étnicas y lingüísticas las cuales comienzan a plantear los derechos lingüísticos como parte de los derechos civiles. Contexto que dará origen al movimiento bilingüe más organizado que ha existido hasta el momento en los Estados

Unidos. El movimiento de los Derechos Civiles de la década de los cincuenta, trae consigo importantes cambios en las relaciones de poder entre la cultura dominante de origen anglosajón y las minorías culturales y lingüísticas de origen no europeo existentes en el país. La decisión de la Corte Suprema *Brown vs. Distrito de Educación* de 1954 es un caso emblemático y trae la desegregación racial en las escuelas. Tal movimiento fue liderado por la lucha por los derechos de los afroamericanos a la cabeza de Martin Luther King, con un programa cuyo objetivo principal era dar fin a la segregación racial. Será la presión de los grupos de origen hispano, especialmente chicanos en el suroeste, y por otra parte los asiáticos, en el área de San Francisco, los cuales ejercen una presión importante y logran crear nuevas condiciones para un cambio hacia la diversidad lingüística en las escuelas públicas del país. Con el Acta de los Derechos Civiles, aprobada en 1964, la cual trae consigo la desegregación racial en las escuelas públicas y la creación de la Oficina de los Derechos Civiles, se comienzan a dar condiciones favorables para un cambio lingüístico. Se le suman a esto, nuevos cambios en las leyes de inmigración que se producen en 1965 con la revocación del Acta de Naturalización de 1906 y el fin a la legislación de cuotas que limitaban el ingreso de inmigrantes de origen no europeo, establecidas en 1924. Este cambio de la ley de inmigración del año 1965 proporcionó un impulso significativo al cambio demográfico en el país (Molesky, 1988). Este cambio del panorama demográfico trajo consigo también una presión hacia el cambio lingüístico en las escuelas públicas del país que comienzan a ver aumentar en sus aulas, de forma significativa, los números de estudiantes de origen latino y asiáticos, no hablantes de inglés. La revolución cubana en 1959 también tiene un impacto indirecto en este cambio lingüístico ya que grupos de profesionales cubanos exiliados y residentes en el estado de la Florida, crean programas bilingües, los cuales son imitados en diferentes partes del país. El programa bilingüe desarrollado en 1963 por la escuela *Coral Way* en Miami, se convierte en un ejemplo a nivel nacional del potencial educativo de los programas bilingües, especialmente para la educación pública de las minorías lingüísticas (Ovando y Collier, 2003). En 1968 se aprueba el Acta de Educación Bilingüe, llamada también Título VII, cuyo propósito es establecer mecanismos para la implementación y coordinación a nivel nacional del desarrollo de los programas bilingües que comienzan a emerger en diferentes puntos del país. Lamentablemente esta legislación del año 1968, y que

fue la legislación que creará la estructura legal para el bilingüismo durante los próximos 33 años, fue redactada desde su inicio en una forma muy ambigua, no se consolidó y dejó muchos cabos sueltos durante las tres décadas de su vigencia (Crawford, 2004). La tensión entre una propuesta hacia la educación bilingüe que promovía el Acta de 1968 por parte del gobierno federal *versus* las legislaciones monolingües establecidas y atrincheradas en las legislaciones locales de muchos estados, requería de un mandato legislativo federal bastante más definitivo del que el Acta de 1968 tenía. Uno de los ejemplos más sobresalientes de la tensión que se vivía entre el gobierno federal respaldando una propuesta bilingüe a través del Acta de 1968 y la resistencia de algunos estados en reafirmar su intención monolingüe, establecidas en sus legislaciones locales, se dio en 1974 con el juicio de *Lau vs. Nichols*, en el cual un grupo de 3.000 padres de origen chino mandarín establecen un juicio en masa en contra del distrito escolar de la ciudad de San Francisco, California. Estos apoderados, basados en el Acta de los Derecho Civiles de 1964 aludieron que sus hijos no estaban recibiendo una educación adecuada en las escuelas públicas de la ciudad de San Francisco. Fue un juicio que tuvo gran relevancia para el movimiento bilingüe al demostrar públicamente cómo el distrito de una ciudad importante no estaba dispuesto a desarrollar programas bilingües para los estudiantes de origen chino en sus escuelas públicas, en plena contradicción con una ley federal, como lo era el Acta del 1968. Siendo esta una controversia legal que eventualmente fue llevada a la Corte Suprema del estado de California la cual decidió en contra del movimiento bilingüe. Decisión que eventualmente será revertida por la Corte Suprema a nivel federal la cual forzó un mandato bilingüe al estado de California, y por ende al distrito escolar de San Francisco, que fue obligado a establecer programas bilingües ingles-chino (mandarín) en las escuelas públicas de la ciudad. No obstante, el fallo de *Lau vs. Nichols* se convierte en una decisión emblemática en la lucha de poder entre el gobierno federal y los estados en relación al tema bilingüe, tensión que continúa en los años siguientes por lo que el gobierno federal continúa presionando a diferentes estados y distritos escolares que se resisten a la idea del bilingüismo con diferentes grados de intensidad y formas veladas o abiertas de oposición. Es así como la legislación llamada Aplicación Remedial de Lau es establecida en 1975 y las recomendaciones de Castañeda en 1981, vienen a reforzar la posición del gobierno federal. Ambos mandatos legales son establecidos para

delinear claramente las responsabilidades específicas que por ley los estados deben implementar como parte del cumplimiento del Acta Bilingüe de 1968. La década que va de 1985 a 1995 ve un constante desarrollo y aumento de programas bilingües en español, vietnamita, chino y otras lenguas relevantes para comunidades étnicas en diferentes puntos del país. Sin embargo, pese al avance de los programas establecidos en esa época, la segunda década de los 1990 traerá el aumento de la oposición a los mismos como parte de un contexto de cambios demográficos que comienzan a afectar a algunos estados en los cuales se comienza a crear un fuerte movimiento antiinmigrante, especialmente hacia indocumentados de origen latino provenientes de Centroamérica y México.

Durante la última década de los noventa, los EE.UU. vivieron el cambio migratorio y demográfico más significativo de su historia. Se estima que 10 millones de personas inmigrantes legales entraron a través de sus fronteras. Se calcula, además, que la cifra de personas inmigrantes indocumentadas alcanzó en esa misma década un número que rondaba los 14 millones. A diferencia de la otra gran oleada de inmigrantes que llegaron a este país en 1908, constituida en un 95% de origen europeo, la gran ola migratoria de 1990, dados los cambios en la política migratoria del 1965, estuvo compuesta en un 95 % por personas de origen no europeo. Siendo la inmigración legal de origen latinoamericano de un 70%, 20% asiática, 5% africana y sólo 5% europea. Se estima que un 90% de la inmigración de personas indocumentadas que cruzaron la frontera en forma ilegal durante esta época, son de origen latinoamericano. La transformación demográfica hacia un cambio étnico ocurrida en la década de los noventa fue significativa. Este inesperado cambio demográfico, trajo consigo también grandes desafíos y reacciones de descontento y malestar entre muchos grupos en el país. Es así como la Proposición 187 de 1994 que suprime servicios de salud y educación a personas indocumentadas, es aprobada en California por una amplia mayoría electoral. A pesar de que más tarde algunas de las medidas draconianas que propone serán revertidas, el proceso anti-inmigrante que simbólicamente representa este hecho, seguirá aumentando a partir de ese punto. Dicha situación trae a California la proposición 227 de 1998 que también es aprobada por amplia mayoría y aborta de raíz la educación bilingüe en este estado. A pesar de que el desarrollo que la educación bilingüe se estaba consolidando en muchas partes del

país, la proposición 227, que en 1998 comienza a dismantelar por completo la educación bilingüe desarrollada en California durante 33 años desde la promulgación del acta bilingüe en 1968, tiene un impacto negativo muy fuerte también a nivel nacional. Otra proposición “anti-bilingüe”, incluso más dura que la de California, también es sometida a votación popular y aprobada por amplia mayoría en el estado de Arizona en el año 2000. La proposición 203 en Arizona pasa a ser la segunda legislación estatal que corta de raíz el financiamiento y da inicio al dismantelamiento completo de los programas bilingües a nivel estatal en el estado de Arizona. Ambas legislaciones restrictivas de la educación bilingüe tanto en California como en Arizona requieren que los estudiantes aprendan inglés en el plazo de un año. Para ello Arizona reafirma este mandato aprobando en el 2006 una legislación adicional que reafirma esta disposición a través de la implementación de programas obligatorios de inmersión total en inglés. Por otra parte, los acontecimientos terroristas del 11 de septiembre del 2000 cristalizan con gran intensidad este período de desconfianza hacia todo lo foráneo que se venía dando desde 1995. El 11 de septiembre significó la aprobación de muchas leyes de seguridad nacional que rozan lo xenófobo hasta el punto que ciertos grupos de derechos civiles no han dudado de clasificar estas medidas como un grave atentado a las libertades fundamentales de una democracia. La guerra en Iraq, aprobada por una amplia mayoría del congreso como reflejo de la opinión pública, muestra claramente esta etapa de desconfianza a todo lo extranjero. Situación que, sin duda, también tiene un impacto muy negativo en el contexto de la educación bilingüe, identificada desde siempre como una apertura cultural hacia el incorporar lenguas, culturas y visiones de vida más allá de las fronteras nacionales. Los dos duros golpes de las proposiciones 227 en California y 203 en Arizona, más otras legislaciones anti-bilingües de menor envergadura que se comienzan a dar en otros estados como Massachusetts en la década del 2000, vienen a reafirmar el contexto del llamado “último clavo en el ataúd de la educación bilingüe norteamericana a nivel nacional”, el cual es martillado por el gobierno republicano del presidente George W. Bush con la firma del acta que Ningún Niño Quede Atrás, *No Child Left Behind* (NCLB) en 2001 (Ortiz, 2011). Esta acta refuerza nuevamente una visión totalmente monolingüe y monocultural para la educación norteamericana a nivel nacional al mismo tiempo que procede a derogar el Acta Bilingüe de 1968 poniendo término con esto a la legislación

bilingüe más importante que proporcionó el marco jurídico a esta perspectiva educacional a nivel nacional durante 33 años. Tiempo durante el cual algunos programas bilingües hicieron una importante contribución a la educación de las minorías lingüísticas de este país.

Ante este inhóspito panorama, cabría preguntarse el porqué del empeño estadounidense por limitar su bilingüismo, sobre todo, su español. Susan Wright (2004) responderá a dicha cuestión señalando que a pesar de que EE.UU. son los inventores del concepto de la globalización, se oponen a su propia creación, afincándose, cada vez más, en el concepto de ‘una nación-una lengua’, que es indefendible en el siglo XXI. Otra de las razones aducidas tiene que ver con el papel estelar que va adquiriendo el español en el país, no solo por el número cada vez más importante de sus hablantes, sino también por el nuevo interés en la ‘latinidad’ creada por la cultura popular (García, 2008).

Y así, el 10 de diciembre de 2015 el presidente Barack Obama firma la Ley Cada Estudiante Triunfa, *Every Student Succeeds Act* (ESSA). Esta medida bipartidista reautoriza la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA), una legislación de educación nacional que se compromete a la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes de la nación y que entró en vigencia con la firma en 1965 del presidente Lyndon Baines Johnson, quien creía que la oportunidad educativa debía ser la primera meta nacional. Desde el principio, ESEA fue una ley de derechos civiles; ofreció nuevas subvenciones a los distritos escolares que servían a los estudiantes de bajos recursos para adquirir libros de texto y para las bibliotecas, fondos para centros de educación especial y becas para estudiantes universitarios de bajos ingresos. Además, la ley proporcionó subsidios federales a los organismos educativos estatales para mejorar la calidad de la educación primaria y secundaria. Esta nueva ley, ESSA, se basa en áreas clave del progreso en los últimos años, y ha sido posible gracias a los esfuerzos de los educadores, comunidades, padres y estudiantes en todo el país (*US Department of Education, 2017*).

A modo de conclusión señalamos que actualmente, pese a la existencia aún de un marco legal restrictivo, han resurgido tendencias hacia nuevas formas de desarrollo bilingüe en las escuelas públicas a través del incremento de los llamados Programas de Inmersión Dual, los

cuales cuentan con una gran demanda por parte de los padres y las comunidades, pero que siguen sin un sólido respaldo económico por parte de los distritos escolares donde funcionan. Son programas que siguen enfrentando desafíos enormes y que claramente afectan su desarrollo, pero que van en constante aumento y demanda en las escuelas públicas en diferentes estados del país y que están abriendo de nuevo la posibilidad de la existencia y permanencia del bilingüismo en las escuelas públicas.

2.1.1 El español y los hispanohablantes en cifras

Víctor García de la Concha (2013), actual director del Instituto Cervantes, señala que más de 500 millones de personas hablan español como L1, siendo así la tercera lengua más hablada del mundo tras el chino mandarín con 885 millones y el inglés con 440. El español es la lengua oficial de 20 países. Por razones demográficas, el porcentaje de población mundial que habla español como L1 está aumentando, mientras la proporción de hablantes de chino e inglés descende. Se estima que, en el 2030, el 7,5% de la población mundial será hispanohablante (535 millones de personas). Y es Estados Unidos el segundo país del mundo con mayor número de hispanoparlantes, según un estudio realizado por el Instituto Cervantes, titulado: *El español, una lengua viva*. Según el informe, en suelo estadounidense residen 41 millones de personas que hablan español, a lo cual se suman 11,6 millones de personas bilingües, un grupo conformado principalmente por los hijos de los inmigrantes hispanos del país. Sin embargo, cuando estudiamos el uso del español a nivel de los individuos y las familias, vemos que su uso disminuye con cada generación a favor del inglés (Escobar y Potowski, 2015).

Con estas cifras, EE.UU. queda por delante de Colombia, que tiene 48 millones de habitantes que hablan español, y España, que tiene 46 millones, convirtiendo al país norteamericano en la segunda nación hispanohablante del mundo, tan solo por detrás de México – con 121 millones-. Entre las fuentes citadas por el informe se encuentra la Oficina del Censo de los Estados Unidos, que estima que EE.UU. tendrá 138 millones de hispanohablantes en 2050, un tercio de su población, convirtiéndose así el país con más hablantes de español del mundo.

Según muestran los datos del Censo del año 2010, tres cuartos de la población hispana se identifican por su origen mexicano, puertorriqueño o cubano siendo los 3 grupos más numerosos de hispanos en los EE.UU. los mexicanos (63%), seguidos de los puertorriqueños (9.2%) y, por último, los cubanos (3.5%).

En concreto, los mexicanos ya suman 11.423.146 (en California), 7,951,193 (en Texas), 1.657.668 (en Arizona), 1.602.403 (en Illinois), y 757.181 (en Colorado). Les siguen en número los puertorriqueños, que se localizan mayoritariamente en Nueva York (1.070.558), Florida (847.550), Nueva Jersey (434.092), Pensilvania (366.082), y Massachusetts (266.125). Los cubanos, la tercera comunidad latina de EE.UU., continúan concentrados en Florida (1.213.438), aunque están presentes también en otros estados como California, Nueva Jersey, Nueva York y Texas.

En EE.UU. la población hispana alcanzó los 55.4 millones en el 2014, lo que supone que el 17.4% de la población estadounidense es de ascendencia hispana, siendo el grupo minoritario más grande del país. California fue el estado que tuvo el mayor número de hispanos en el 2014 (15 millones), siendo Los Ángeles el condado con el número más elevado de población hispana (4.9 millones).

En consecuencia, en el campo de la educación, el español es la lengua más estudiada en todos los niveles. Por ello, los Estados Unidos constituye uno de los principales laboratorios de investigación sobre el español y su enseñanza. Así, recientemente, el Instituto Cervantes y la Universidad de Harvard han unido esfuerzos mediante la creación del “Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos” (<http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu>), un centro que pretende servir como punto de referencia para el estudio de la situación del español y de su enseñanza en este país (Lacorte y Suárez García, 2014).

Cada vez son más los investigadores que hablan de la importancia de legitimar el español de los EE.UU. como una variante más del español (Ramírez, 1992; Silva-Corvalán, 2003; García, 2014; Potowski, 2005). Silva-Corvalán (2003) aboga por la normalización de una

variedad estándar de español de los Estados Unidos. Ofelia García, por su parte, insta a que se deje de considerar al español como presencia extranjera *en* los Estados Unidos y a que se adopte como un español *de* los Estados Unidos hablado por ciudadanos bilingües (García, 2014).

Estamos de acuerdo con esta experta, en el hecho de que el futuro de la enseñanza del español en los Estados Unidos tendrá mucho que ver con la conciliación de tendencias que apuntan hacia intereses diversos: el de las autoridades educativas estadounidenses, que pretenden controlarlo y enseñarlo solo superficialmente, el de la creciente población hispana que exige que se le enseñe, incorporando sus múltiples variantes y el de la población norteamericana que nota la creciente importancia de los hispanohablantes y el potencial económico de ese mercado, así como el interés de España, que busca insertar el español dentro de una corriente global y que intenta extender la lengua a quienes aún no la hablan (García, 2008).

Por su parte, Gonzalo Navajas sostiene, además, que la cultura hispánica en Estados Unidos está conformando un modelo bicultural hispano-norteamericano, con unas características distintivas propias, en tanto que supone un canal no sólo de comunicación sino también de identidad comunitaria, de una importancia decisiva para el futuro de la lengua española (López, 2008).

2.2 La enseñanza bilingüe

En el apartado anterior hemos trazado el recorrido histórico de la presencia del español, y de aquellas políticas educativas que tuvieron una repercusión en el mismo, además de ver cómo los programas bilingües en varios idiomas han estado presentes en los sistemas educativos de numerosos estados norteamericanos (Crawford, 2004). Ahora pasamos a dar cuenta de dichos programas, examinando en más profundidad los de Inmersión Dual, por ser el marco en el que se ha llevado a cabo nuestro trabajo de investigación.

Antes de presentar la variedad de programas, hemos querido señalar que de la misma forma

en que el *bilingüismo* ha sido denominado por Cazden & Snow (1990, citados por Baker, 1993: 46) "*una etiqueta para un fenómeno complejo*", también lo es la educación bilingüe. El término *Educación Bilingüe* origina constante discusión dado que, como menciona Baker:

“Se debe hacer una distinción entre la educación que utiliza y promueve dos lenguas y la educación para los niños de minorías lingüísticas. Existe una diferencia entre una clase en donde la instrucción formal fomenta el bilingüismo y un salón de clases en donde los niños bilingües están presentes, pero no se fomenta el bilingüismo en el currículo. En el término general, la educación bilingüe, se refiere a ambas situaciones, y resulta ambigua e imprecisa. La precisión puede ser dada mediante la especificación de los principales tipos de educación bilingüe” (Baker (2001: 173).

Los modelos bilingües comparten el principio de que el aprendizaje de segundas lenguas no es intencional sino *incidental* (ocurre mientras se centra la atención en acciones paralelas) e *implícito* (ocurre sin que exista conciencia plena). También se caracterizan por considerar que la mejor manera de adquirir una L2 es entrando en contacto con el contexto natural donde habitualmente se da, de forma frecuente y variada durante un largo periodo de tiempo y no debe ser enseñada formalmente sino usándola (Wesche y Skehan, 2002:358).

Johnston (2002) identifica tres propósitos para los programas bilingües:

- 1) favorecer el enriquecimiento lingüístico y cultural,
- 2) igualar la mezcla etnolingüística y
- 3) promover el bilingüismo en comunidades con grandes poblaciones que no hablan español.

A continuación, basándonos en la clasificación llevada a cabo por Ofelia García (2008) y la elaborada por Melinda Martin-Beltrán (2006) hemos diseñado un cuadro sinóptico que recoge los modelos y objetivos de las diferentes ideologías de la enseñanza bilingüe que usa el español y el inglés como medios de instrucción:

Tabla 1. Modelos y objetivos de los programas bilingües

| Tipo de programa | De transición | De desarrollo | De enriquecimiento (Inmersión dual) |
|---|---------------------------------------|--|--|
| Objetivo | ➤ Asimilación lingüística. | ➤ Promoción de la herencia cultural ➤ Afirmación de los derechos civiles ➤ Bilingüismo | ➤ Pluriculturalismo ➤ Bilingüismo |
| Perfil lingüístico de los aprendices | ➤ Hablantes de español | ➤ Hablantes de español ➤ Hablantes de inglés | ➤ Hablantes bilingües ➤ Hablantes de español ➤ Hablantes de inglés |
| Lengua y alfabetización | ➤ Favorece el monolingüismo | ➤ Mantenimiento de la L1 y adquisición de la L2 | ➤ Desarrollo de la L1 y la L2 |
| Estatus de la lengua meta | ➤ La lengua es vista como un problema | ➤ La lengua es vista como un derecho | ➤ La lengua es vista como un recurso |

La mayor parte de los programas bilingües existentes en los Estados Unidos son *programas de transición*, en la medida en que ayudan en la adquisición del inglés con la mayor rapidez posible (Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A, 2012).

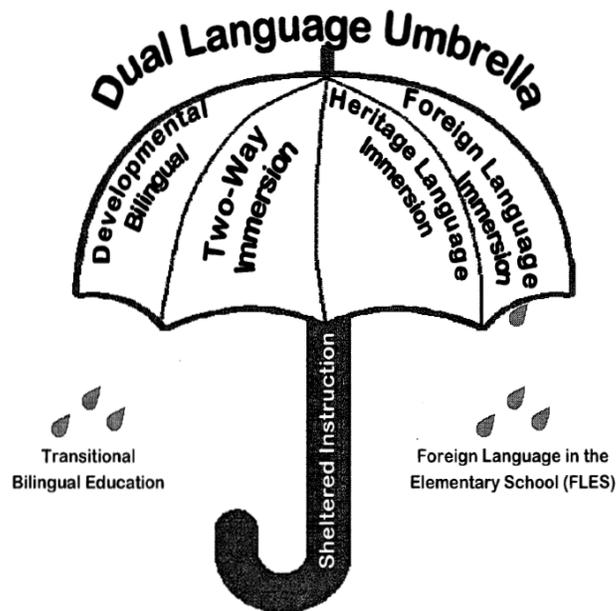
Son muchas las definiciones propuestas para los programas de enseñanza dual. Sin embargo, la que desde nuestro punto de vista es la más adecuada, además de ser la más citada en la literatura analizada sobre programas bilingües en general y sobre programas duales en particular, es la dada por Howard *et al.*:

[...] the term “dual language” refers to any program that provides literacy and content instruction to all students through two languages and that promotes bilingualism and biliteracy, grade-level academic

achievement, and multicultural competence for all students (Howard, Sugarman, Christian, Lindholm-Leary y Rogers (2007: 1).

Además, estos autores señalarán que este tipo de enseñanza bilingüe puede dar como resultado una serie de modelos educativos que comparten un número importante de características y que de manera esquemática recoge la Figura 1, lo que Howard, Alague y Rogers (2003: 3) definen como *Dual Language Umbrella*.

Figura 1: *Dual Language Umbrella*. Howard *et al.* (2003)



De los términos apuntados en la definición dada por Howard et al. (2007) hemos querido hacer referencia al término que mayor dificultad entraña a la hora de traducirlo al español y es el de ‘biliteracy’. Diversos autores (Zavala y Córdoba, 2003:12, 29; Cassany, 2004: 1; Torres Torres, 2011: 7) se han referido a este término como ‘biliteracidad’, ‘enseñanza de la lectoescritura’ o ‘bidialectismo’. Sin embargo, nosotros hacemos eco del término *alfabetización bilingüe*, por considerar que es el que muestra más claramente el hecho de

llevar a cabo la adquisición de las habilidades de lectura y escritura en dos lenguas (Soltero, 2004: 13; Freman y Freeman, 2006: 14).

2.2.1 Los programas bilingües de transición (TBE) *Transitional Bilingual*

Education

Las escuelas norteamericanas continúan presenciando cada año un aumento extraordinario en sus aulas del número de alumnos clasificados como aprendices de inglés, *English Language Learners* (ELL's). Serán estos alumnos a quienes están dirigidos estos programas, aprendices de inglés que en el hogar hablan otro idioma (español, cantonés, vietnamita, etc.). En un programa TBE los aprendices de inglés aprenden tanto en español (L1) como en inglés (L2) por un período medio de aproximadamente tres años con un mínimo de uno y un máximo de cinco años. Durante este tiempo, la cantidad de clases en español disminuye gradualmente mientras que las de inglés aumentan.

Los programas bilingües de transición usan una instrucción en la L1 (lengua del hogar) para asegurar que los alumnos alcancen o excedan los conocimientos requeridos por los estándares en el grado que cursan, mientras están aprendiendo inglés. Se enseña la lectura y la escritura en la lengua del hogar como una base para el aprendizaje de la lectura y escritura en inglés. Los alumnos aprenden inglés por medio del desarrollo del idioma inglés (ELD) y la instrucción académica en inglés especialmente diseñada (SDAIE). SDAIE es la instrucción académica en inglés empleada para hacer que el currículo sea comprensible a los alumnos aprendices de inglés (EL). El maestro usa el inglés con una variedad de técnicas que están centradas en la comprensión de materias como ciencias sociales, literatura o ciencias. SDAIE requiere que el aprendiz domine la lengua del hogar y que al menos tenga un nivel intermedio de inglés. A medida que los alumnos aprenden inglés, la cantidad de instrucción en L1 disminuye. El programa bilingüe de transición está diseñado para proveer toda la instrucción en inglés una vez que los alumnos alcanzan el tercer grado (3° Primaria).

2.2.2 Los programas de español como segunda lengua en primaria (FLES) *Foreign Languages in Elementary Schools*

El objetivo de los programas FLES es desarrollar en los aprendices destrezas de comprensión auditiva y expresión oral. Además, se busca desarrollar en los aprendices un cierto grado de comprensión y respeto hacia otras culturas e iniciarlos en el desarrollo de las destrezas de escritura y lectura en una lengua extranjera, teniendo presente que para los alumnos inmigrantes no es una LE. Los alumnos dedican entre un 5% y 15% de su trabajo de aula al aprendizaje de la lengua extranjera, recibiendo clases de dos a tres veces por semana por espacio de 75 minutos semanales.

Los programas FLES pueden dirigirse estrictamente a la enseñanza de la lengua extranjera o, en cambio, enseñar la lengua a través de contenidos multi curriculares. Los programas FLES de contenido, tradicionalmente exponen más al alumno a la lengua extranjera de lo que lo hacen otros programas que enseñan español, enfatizando la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la expresión oral. Los estudiantes dedican entre un 15% y un 50% de su tiempo de clase al aprendizaje de la lengua extranjera y estudian algunas asignaturas en dicho programa (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales).

Algunos centros están adoptando una variación del programa FLES denominado ‘*Content-Based FLES*’ o instrucción de idiomas extranjeros basada en contenidos, que también es llamado por algunos ‘*Content-Enriched FLES*’ o programa basado en *contenidos enriquecido*. Es un programa que va más allá de la instrucción secuencial de contenidos lingüísticos y culturales, objetivos del FLES, y usa contenido de materias básicas como herramienta de instrucción. El objetivo de este programa es ofrecer una instrucción significativa y no limitarse solo a la educación de la lengua. El uso de este tipo de programas ha resultado en un mayor desarrollo de habilidades lingüísticas y permite que los estudiantes profundicen lo que están aprendiendo en otras áreas (Curtain y Dahlberg, 2004).

Sin embargo, hemos de señalar que en casi el 50% de las escuelas primarias en las que se ofrece español, este no se enseña como FLES sino como FLEX (*Foreign Language Experience*) es decir, siguen un programa exploratorio en el que se presenta la lengua y la cultura a los aprendices, pero sin proponerse desarrollar destrezas comunicativas en español (Rhodes y Pufahl, 2009). Las escuelas que adoptan este último tipo de programa, hacen una breve introducción de la cultura y el vocabulario básico de un idioma extranjero en un año. La intensidad horaria de estos programas es muy baja con una o máximo dos sesiones por semana, de 45 minutos cada una. El principal objetivo de este programa es, por tanto, que los estudiantes tengan una idea general del idioma y no se espera que desarrollen ninguna competencia comunicativa.

2.2.3 Los programas de inglés como segunda lengua (ESL) *English as a Second Language*

Uno de los métodos usados para enseñar inglés a los aprendices de inglés (*EL's*) se denomina ESL *English as a Second Language* (inglés como segunda lengua). En este tipo de enseñanza se pueden dar varios escenarios posibles en los que se implementan diversas estrategias. Siendo uno de ellos en el que los aprendices salen de sus aulas para trabajar con un maestro (*'pull-out'*) en inglés, con el fin de facilitar la competencia en el inglés sin enfocarse directamente en el contenido académico (Antúnez y Zelasco, citado en Ochoa y Rhodes, 2005). Otro de los escenarios se denomina *'push-in approach'* similar al de *'pull-out'* pero con este, los alumnos salen de sus clases solo la mitad del día para la instrucción explícita en inglés.

Poner de manifiesto, además, que las estrategias mencionadas, son las que también reciben los alumnos *Recién Llegados (New Comers)* hasta que adquieren la competencia necesaria en inglés, independientemente del programa en el que se encuentren. En otros casos, la enseñanza del inglés está basada en el contenido (August y Hakuta, citado en Ochoa y Rhodes, 2005). La instrucción que los aprendices reciben está estructurada por el uso del contenido académico en lugar de enfocarse en favorecer las habilidades en la L2.

2.2.4 Los programas de Inmersión Dual (DI) *Dual Immersion*

A principios del siglo XXI, en los Estados Unidos, padres bilingües y anglohablantes comienzan a exigir una enseñanza bilingüe para sus hijos. Teniendo en cuenta los escasos programas que existen para aprender español en la educación primaria, serán los programas bilingües los que acojan a esos alumnos, creciendo así los programas duales.

Hoy en día existen en Estados Unidos 448 programas de inmersión dual registrados en el directorio del Centro de Lingüística Aplicada. California cuenta con 251 programas de inmersión dual español-inglés (CAL, 2016). El objetivo del Centro es promover la enseñanza del idioma y el entendimiento de culturas, siendo una fuente fidedigna de investigación, recursos y análisis de políticas.

Los programas bilingües de inmersión dual o recíproca, son un tipo de programa bilingüe que agrupa en la misma clase y para todas las materias escolares a alumnos de habla inglesa con otros que conocen (y practican en el hogar) otra lengua. Tales programas tienen, aproximadamente, 60 años de vigencia, y su popularidad ha crecido mucho en los últimos años consecuencia del éxito escolar obtenido en ellos.

Hay tres criterios que definen los programas de inmersión dual:

- 1- Deben incluir un número similar de alumnos hablantes nativos de inglés y de otros idiomas. La educación bilingüe de inmersión dual es distinta a otras formas de enseñanza bilingüe porque es recíproca por dos razones: por una parte, se usan y enseñan dos idiomas y por otra, hay dos grupos de alumnos que participan en estos programas, los que hablan inglés como lengua materna y los que utilizan otro idioma en casa.
- 2- Son integrados. Es decir, las materias académicas como las matemáticas, las ciencias, la historia y la geografía se enseñan conjuntamente en ambos idiomas tanto a los hablantes nativos de inglés como a los hablantes nativos de otros idiomas.
- 3- Hay dos modelos principales de inmersión recíproca, a los que generalmente se refiere con el nombre de 90/10 y 50/50. En el modelo 90/10, el 90% de la enseñanza se realiza en la lengua minoritaria (español, cantonés, etc.) y el 10% en inglés, generalmente hasta

primer grado (2 cursos). A medida que van pasando los años, la enseñanza en inglés va aumentando y la enseñanza en el otro idioma, va disminuyendo, hasta que en cuarto o quinto grado se enseña el 50% del tiempo en un idioma y el 50% en el otro. Sin embargo, en el modelo 50/50, el tiempo dedicado a la enseñanza en ambos idiomas es el mismo desde Kindergarten (6 años) y ello a lo largo de toda la enseñanza primaria. Este último es el modelo seguido por la escuela de educación primaria donde se ha llevado a cabo nuestra investigación.

Cabe señalar también que los modelos no son clasificaciones rígidas ni cerradas. Cada escuela decide el porcentaje del tiempo de instrucción dedicado a cada idioma. Además, cada modelo adaptado al contexto y a las características estructurales, ofrece resultados diferentes.

Los programas de inmersión dual o recíproca, tienen los siguientes objetivos generales:

- Los alumnos desarrollarán niveles altos de dominio en su primer idioma. Es decir, los angloparlantes alcanzarán niveles altos en inglés tanto en lo que se refiere al lenguaje oral (expresión y comprensión) como al escrito (lectura y escritura). Asimismo, los alumnos cuya lengua materna no es el inglés alcanzarán niveles altos tanto en lo que se refiere al lenguaje oral como al escrito en su *lengua del hogar* (en nuestro caso, español). Por lo tanto, no será necesario que ninguno de los dos grupos de alumnos tenga que renunciar a su lengua materna a medida que vaya desarrollando una segunda lengua.
- Todos los alumnos desarrollarán niveles altos de dominio en un segundo idioma, y ello de manera *recíproca*: los anglohablantes tendrán la oportunidad de alcanzar niveles altos de dominio oral y escrito en un segundo idioma y los hablantes nativos de otras lenguas, podrán alcanzar niveles altos de dominio oral y escrito en inglés, y su desarrollo en inglés no se verá afectado por estar estudiando también en su lengua materna.
- Los programas de inmersión recíproca son programas bilingües “aditivos” tanto para los alumnos de lengua mayoritaria como para los de lengua minoritaria. Es decir, proporcionan a ambos grupos de alumnos la oportunidad de mantener y desarrollar las destrezas orales y escritas (comprensión y expresión) en su *lengua del hogar* y a su vez desarrollarlas en una segunda lengua.

- El rendimiento académico de los dos grupos estará al nivel o por encima del nivel exigido en cada curso: los programas de inmersión recíproca mantienen las mismas normas académicas y el mismo plan de estudios que tienen los demás programas del *distrito escolar* (una forma concreta que adopta la administración educativa en países como los Estados Unidos y Canadá) que es el máximo responsable de la administración de todas las escuelas públicas en una zona dada.
- Se espera que todos los alumnos demuestren actitudes y conductas culturales positivas hacia ambas culturas. La integración lingüística, racial, étnica y socioeconómica que suponen los programas de inmersión recíproca permite que los alumnos aprendan de una manera muy directa sobre culturas que son distintas a la suya. Los alumnos que participan en estos programas adquieren el nivel académico correspondiente a su grado, habilidades lingüísticas bien desarrolladas en dos idiomas y amplios conocimientos de dos culturas.
- En una clase donde se implementa el programa de inmersión dual, la integración de los alumnos anglohablantes y los no anglohablantes facilita la adquisición de la L2 porque promueve las interacciones auténticas y significativas entre los hablantes de ambos idiomas. Además, otra gran ventaja es el hecho de que los alumnos en el programa de inmersión dual tienen fluidez en uno de los dos idiomas, por consiguiente, siempre hay modelos competentes de los idiomas en la clase para ambos grupos (Christian, Howard, y Loeb, 2000.). Por consiguiente, los alumnos se hayan expuestos a otra lengua a través de interacciones con nativos y de ahí la noción de inmersión.

Por otra parte, hemos querido recoger también las palabras de Freeman, (2000) el cual presenta, de un modo más conciso, los objetivos de todos los programas de inmersión dual:

- 1- El bilingüismo y la bi-alfabetización (poseer competencia lecto-escritora en dos lenguas).
- 2- El éxito académico por el uso de dos idiomas.
- 3- El entendimiento de otras culturas, así como el promover el desarrollo de la competencia intercultural.

Byram (1997:31) define la competencia intercultural como “*la capacidad lingüística que tiene la persona hacia una lengua extranjera al interactuar socialmente con alguien que proviene de un país diferente*”, y establece cuatro componentes de la misma: actitud hacia la otra cultura, conocimiento de la otra cultura, capacidad de interaccionar y conciencia crítica cultural. Por otra parte, el diccionario de términos del Centro Virtual Cervantes, la define como la habilidad del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

Además, los programas de inmersión dual pueden ayudar a disminuir prejuicios que lamentablemente siguen existiendo hacia el español, al ser considerada lengua de segunda categoría en algunos ámbitos socio-académicos y laborales en los EE.UU. porque se asocia con una población de bajo estrato socio-cultural, lo que a menudo pasa con las lenguas de los inmigrantes económicos a las que se les otorga un valor simbólico bajo. Se ha demostrado también que pueden mejorar la manera en que los grupos se relacionan, favoreciendo así el desarrollo de amistades entre los hispanohablantes y los anglohablantes.

Por último, señalar que Gersten y Woodward (2005) y López y Tashakkori (2006) llevaron a cabo diversos estudios comparando las actitudes hacia la lengua meta y el éxito a la hora de adquirir dicha lengua en varios programas de inmersión y bilingües. Gersten y Woodward manifestaron que la inmersión conduce a los aprendices a alcanzar un nivel más alto de proficiencia en la lengua meta que los programas bilingües de transición. Mientras que López y Tashakkori mantuvieron que no hay mucha diferencia en el éxito a la hora de adquirir la lengua, sino que la diferencia radica en las actitudes que tienen los estudiantes hacia la lengua meta.

2.2.5 El español como lengua de herencia (E/LH)

En los Estados Unidos, la enseñanza del español a hispanohablantes se remonta a los años 30 (Valdés y Teschner, 1977). Sin embargo, esta enseñanza del español como lengua de herencia no comenzó a recibir atención especial hasta comienzos de los años 70, liderada por

la asociación americana de español y portugués (AATSP). La etapa inicial se caracterizó por tener una perspectiva pedagógica y lingüística que promovía la enseñanza correctiva centrada en la gramática y que pretendía erradicar las variedades léxicas no tradicionales. Ahora bien, según Carlino (s.f.) los hallazgos simultáneos y posteriores en el campo de la adquisición de segundas lenguas, así como los avances en el conocimiento de las características sociales, psicológicas, culturales y lingüísticas del hablante de lengua de origen, mostraron la importancia estratégica de los filtros afectivos, la motivación de los estudiantes y lo que es aún más importante, la importancia de la comunicación y del uso funcional del lenguaje, propiciaron que entre finales de los 70 y el comienzo de los 90, la enseñanza del español actualizara sus paradigmas y comenzara a tener un enfoque menos correctivo y más comunicativo, promoviendo también la enseñanza de la lectura y la escritura en esta lengua. Dada la variedad de los términos en uso relacionados a las lenguas de herencia, consideramos oportuno llevar a cabo una exposición y definición de los mismos.

2.2.5.1 Terminología en torno a las lenguas de herencia

El uso en EE.UU. del término *estudiante de herencia* en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, es relativamente reciente, y su uso no se generalizó hasta la publicación de los estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras (ACTFL, 1996).

Respecto al término *lengua de herencia* (LH a partir de ahora) se usa para identificar aquellas lenguas que no son las dominantes en un contexto social dado. En los EE.UU. el inglés es la lengua dominante, pese a que nunca ha llegado a ser declarada como oficial a nivel federal, sin embargo, es la que se usa en el gobierno, en educación, y en la comunicación pública. Así, cualquier otra lengua que no sea el inglés, puede ser considerada LH, por los hablantes de esa lengua.

En los Estados Unidos, como en cualquier país, las lenguas que no sean las oficiales están consideradas “extranjeras”, LE. Sin embargo, muchas de las personas que viven en los Estados Unidos tienen conexiones culturales con otras lenguas que no son el inglés y estas lenguas no son “extranjeras” a individuos o comunidades; al contrario, les resultan familiares de muchas maneras. Algunos la hablan, la leen, y la escriben; otros pueden solo hablarla o

entender cuando la hablan. Algunos pueden no entender la lengua, pero forman parte de una familia o una comunidad donde se habla la lengua. El término *lengua de herencia* puede usarse para describir cualquiera de esas conexiones entre una lengua no dominante y una persona; una familia o una comunidad (Kelleher, 2010).

Los *hablantes de herencia* forman un grupo muy heterogéneo. El término hablante de herencia ha sido muy debatido en los Estados Unidos entre los educadores de diversos idiomas minoritarios como el español, el chino y el vietnamita, entre otros.

King (2002) considera como *hablantes de español como lengua de herencia* (E/LH a partir de ahora) a los individuos de *segunda, tercera o cuarta generación* que aprendieron el español en el ámbito familiar. Por otra parte, este autor señala que los individuos de *primera generación* se criaron y recibieron su formación escolar en un país de habla hispana. Ahora bien, nosotros pensamos que no es categórico que todos los individuos de *primera generación* hayan recibido necesariamente una formación escolar en un país en el que el español fuera la lengua vehicular, es decir, que quizás no fueron alfabetizados en dicha lengua.

Por su parte, Guadalupe Valdés ha dado una definición que ha sido aceptada entre educadores e investigadores y que ha sido publicada en múltiples ocasiones, habiendo acuñado también el término “*aprendiz de lengua heredada*” (Peyton et al, 2001) y es habitualmente citada en artículos publicados en el diario en línea *Heritage Language Journal*, publicados anualmente desde el 2003 por el *Center for World Languages* de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). En palabras de Valdés:

“The term heritage speaker as used in the United States refers to a bilingual raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in English and the heritage language”
(Valdés, 2000, p. 412).

Los enseñantes de lenguas extranjeras en los EE.UU. usan dicho término para referirse a los alumnos que se han criado en un hogar donde se habla una lengua que no es el inglés, siendo en cierto grado bilingüe en dicha lengua y en inglés (Valdés, 2000a, 2000b). Para dichos educadores, el alumno *hablante de herencia* difiere en muchos sentidos del alumno tradicional de lenguas extranjeras. Esta diferencia tiene que ver con el desarrollo de las competencias funcionales en la lengua de herencia (Valdés, 2001, p. 38). Esta definición resulta muy útil para los docentes de lenguas dado que la competencia en la lengua estudiada es el enfoque de la instrucción.

Hay autores que proponen una definición centrada en términos de identidad cultural, alegando que cualquier individuo con una conexión genealógica con un grupo es un *hablante de herencia* del idioma de ese grupo, aunque a lo mejor no lo hable ni lo entienda. Así, Homberger and Wang (2008) señalan que los aprendices de LH son:

“individuos que tienen lazos ancestrales o familiares con un idioma particular que no es el inglés, y son ellos quienes ejercen su agencia a la hora de determinar si son o no aprendices de tal herencia lingüística o cultural”.

Esta definición pone de manifiesto el hecho de que los aprendices tienen por consiguiente un propósito personal en su estudio de la lengua y la cultura heredadas en virtud de sus necesidades identitarias, siendo en el caso de los alumnos de primaria un propósito proyectado por las expectativas de los padres. Nosotros nos suscribimos a esta definición para nuestro estudio al considerar que son, en efecto, tales necesidades las que dictan la adscripción a la lengua de herencia de dichos individuos.

Carreira (2004) por su parte, establece tres categorías a la hora de definir a los aprendices de español como LH siguiendo los criterios siguientes:

- El lugar que ocupan en la comunidad de la lengua de herencia.
- Los contactos personales con la lengua de herencia y la cultura de herencia (CH a partir

de ahora) y su exposición a las mismas a través del contexto familiar.

- La competencia en la LH. Respecto a la comunidad, la definición de aprendiz de LH hace referencia al número de miembros de la comunidad que hablan la LH, a la revitalización lingüística y a los recursos de enseñanza de la lengua. La pertenencia a la comunidad, sin demostrar competencia en la lengua, es el criterio que define a los aprendices de lenguas indígenas de herencia en los EE.UU. Se puede tener una conexión personal con una LH sin ser un miembro activo de la comunidad afiliada a tal lengua de herencia. Por último, señalar que las definiciones basadas en la competencia del aprendiz de LH son, según Carreira, las más restrictivas ya que ellas podrían excluir a individuos que tienen fuertes lazos personales o familiares con la HL (*cónfer.* Polinsky & Kagan, 2007).

Otros autores, sin embargo, emplean un criterio más pragmático al señalar que un hablante de herencia es un individuo que ha sido expuesto al idioma y tiene alguna capacidad receptiva y productiva en el mismo, pudiendo variar mucho estas últimas capacidades (Potowski, 2005). Nosotros nos adscribimos también a este punto de vista por recoger las características de los aprendices que hemos considerado como hablantes de herencia.

Respecto a la adquisición de una lengua de herencia, Montrul (2012) pone de manifiesto que la única manera de entender el proceso de adquisición de una lengua de herencia es teniendo en cuenta no sólo el orden de adquisición tanto de la L1 *vs.* la L2 (en el supuesto de que sólo haya dos lenguas adquiridas en un momento dado), sino que es esencial tomar en cuenta las dimensiones funcionales de las lenguas que habla el individuo, al igual que los factores sociopolíticos (lengua minoritaria *vs.* mayoritaria) que forman parte de dicho proceso.

Por otra parte, Potowski (2005, 2008) señala, que las principales características lingüísticas del español del hablante de herencia en los EE.UU. se definen a través de tres componentes principalmente: la interacción entre las formas prestigiosas *versus* las estigmatizadas; la alternancia de códigos; y la influencia del inglés, la cual está determinada por el grado de contacto del español con el inglés y por la necesidad de utilizar los dos idiomas de manera

creativa en la vida cotidiana. Siendo estos dos últimos fenómenos conocidos como *'Spanglish'*.

2.2.5.2 Programas de español como lengua de herencia

La enseñanza del español a los hablantes de herencia a nivel secundario, en los Estados Unidos se conoce como 'español para hablantes nativos' (EHN), y en inglés como *Heritage Language Teaching* (HL); en inglés se denomina también *Spanish for Native Speakers* (SNS).

Sin embargo, Villa y Villa (1998), señalan que el término nativo, usado en los cursos de español diseñados para hispanohablantes, puede llegar a tener un impacto negativo. Los resultados de sus investigaciones demostraron que algunos estudiantes hispanos no se matriculaban en cursos que tenían el título de 'Español para nativo hablantes' (SNS) porque consideraban que su español no era tan bueno como el de un hablante nativo. Por tanto, Lynch (2003) recomienda que los profesores y los coordinadores de programas de lengua tengan mucha cautela cuando usen términos como el de nativo en el salón de clase, ya que se puede desmotivar al aprendiz de E/LH.

Por otro lado, Peyton et al. (2001) usan el término *nativo* para referirse a los hablantes de español en EE.UU. teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística.

Respecto a la situación en las escuelas de primaria, resulta compleja porque estas no siempre se identifican como tales o apoyan programas específicos para las lenguas de herencia. En su lugar, algunas tienen programas llamados de "inmersión dual" o "lenguaje dual" en los que se incluyen a hablantes de *lengua de herencia*, u ofrecen clases como parte de los programas educativos de lenguas extranjeras para hablantes nativos de la lengua (Kelleher, 2010).

La investigación y la experiencia pedagógica han mostrado que el aprendizaje de lenguas heredadas tiende a facilitar la fluidez comunicativa y la alfabetización en las lenguas dominantes, a facilitar el desarrollo cognitivo de los aprendices, y a mejorar su rendimiento académico (Cummins & Mulcahy, 1978, y Bhatnagar, 1980). Así mismo, promueve una

perspectiva más comprensiva del propio bagaje cultural y una visión más empática sobre las diferencias culturales con otros.

En la práctica docente debe tenerse en cuenta que existen, en efecto, similitudes entre los hablantes de herencia y los hablantes monolingües, así como entre aquellos y los estudiantes de una L2 ya que los primeros adquieren su L1 en el hogar de la misma manera que los niños monolingües aprenden la suya propia. En palabras de Montrul (2008):

“Like monolingual children, these bilingual children also can go through predictable stages in their linguistic development”

Los aprendices E/LH presentan tal variedad de habilidades y necesidades lingüísticas que dificultan la tarea del instructor a la hora de entender y manejar las diferencias del aprendiz (Carreira 2004, Valdés 1995, 1997, 2001). Estudios recientes han identificado variables significativas, pedagógicamente hablando, que influyen en la competencia gramatical e incluyen el status generacional en los EE.UU., tales como: el tiempo que ha sido expuesto al español y el tipo de exposición al mismo y la edad del comienzo del bilingüismo. Otras variables significativas son la motivación; la preparación académica; la conexión con la cultura de herencia; los factores emocionales y los factores sociales (Webb y Miller 2000).

La formación profesional de los maestros sigue siendo un motivo de preocupación en el campo de la enseñanza del E/LH. La asociación americana de profesores de español y portugués propusieron en el año 2000 que los maestros de E/LH deberían reunir los mismos requisitos que se les exige a los maestros de español en general, además de contar con un nivel mínimamente avanzado de la lengua. Propusieron también, el que asistan a cursos de formación profesional continuada, en áreas como: los principios pedagógicos en la expansión y el enriquecimiento de la lengua; variaciones de la lengua; la sociolingüística del español en el mundo y en los Estados Unidos, así como en las diferentes teorías sobre el bilingüismo.

Webb y Miller (2000) además de apoyar las competencias señaladas, añaden que estos

maestros necesitan: (1) comprender los factores socioafectivos que acompañan a los diferentes niveles de conocimiento de la LH; (2) ser consciente de las actitudes de los aprendices hacia el aprendizaje de la LH; (3) incorporar las culturas de los aprendices en la instrucción, y (4) abogar por los aprendices de LH y por la instrucción de la misma.

Gran parte de estas últimas recomendaciones resultaron ser, no sólo la base sobre la que se sustentó la elaboración de la secuencia didáctica, llevada a cabo por los investigadores de este estudio, sino que además coinciden con alguno de los objetivos planteados por los mismos para esta investigación, v.g. los apartados 1, 2 y 3.

2.2.6 La generación sociolingüística

Cada tipo de hablante define una generación sociolingüística. El concepto de generación sociolingüística fue propuesto por Silva-Corvalán (1994) en su estudio sobre el español en Los Ángeles (1994) y parte del lugar de nacimiento y de la edad de llegada a los Estados Unidos del individuo y/o de sus padres o abuelos (Escobar y Potowski, 2015). Hicimos uso de dicho concepto a la hora de clasificar a los dicentes objeto de nuestro estudio (*cónter*. Contexto y perfil de la muestra).

Son varias las definiciones que se han dado de las distintas generaciones, basándose en criterios de edad de llegada, y/o permanencia en el país, y/o familiares. Recogemos las que, consideramos, clarificarán los conceptos y nos adscribiremos a las que se ajustan a nuestro contexto.

Según Lynch (1999), los hablantes de *primera generación* son aquellos que llegaron a los Estados Unidos de un país de habla hispana después de los once años, y los de *segunda generación* aquellos que nacieron en los Estados Unidos o que llegaron antes de la adolescencia. Se asume que los padres son de origen hispano en ambas generaciones. Los hablantes de *tercera generación* son aquellos que nacieron en los Estados Unidos con madre o padre de la segunda generación.

El concepto de *segunda generación de inmigrantes* tiene origen en los estudios de la Escuela de Chicago y, concretamente en la obra de Warner y Strole (1945) sobre el sistema de relaciones interétnicas en “Yankee City”. En un estudio mucho más reciente llevado a cabo por Rumbaut y Portes (2001) a principios de los años noventa, se consideró como miembros de *segunda generación* a quienes habían nacido en los Estados Unidos y por lo menos uno de sus progenitores era extranjero, considerándose también la existencia de una *generación 1.5* que incluía a aquellas personas extranjeras llegadas a los EE.UU. antes de que tuvieran 12 años. En nuestro estudio, dadas las características de los alumnos objeto de estudio, haremos referencia a estas dos últimas. La noción de *segunda generación* presupone que hay una *primera generación*, nacida en el lugar de origen, que es quien protagoniza el proyecto migratorio. Sin embargo, conviene matizar la expresión *segunda generación*, la cual se usa para referirse a personas descendientes de inmigrantes, pese a resultar socialmente equívoca dado que parece indicar que el viaje migratorio se hereda de manera transgeneracional (Delgado, 1998). El concepto responde al hecho de que los inmigrantes comparten con sus hijos todo aquello derivado de su trayectoria migratoria.

Por su parte, Peyton et al. (2001) definen a los hablantes de *tercera y cuarta generación* como aquellos que nacieron en los EE.UU. y cuyo bilingüismo es receptivo; es decir, que su lengua dominante es el inglés y pueden entender y hablar el español, pero no lo leen o escriben, por tanto, no atiende a los vínculos familiares sino solo a las destrezas comunicativas. Por otra parte, agrupa a los de *primera y segunda generación* como un solo grupo los cuales difieren en su competencia lingüística del inglés y el español. En la mayoría de los casos su formación académica ha sido en inglés y tienen cierta competencia en la expresión escrita en español. Finalmente, se encuentra el grupo de los *recién llegados* a los Estados Unidos, para los que la lengua dominante es el español. Sin embargo, consideramos que incluir a los de *tercera y cuarta generación* como grupo homogéneo y a los de *primera y segunda* como otro, no refleja el perfil sociolingüístico del hablante hispano en los EE.UU. dado que los niveles de competencia lingüística en el español son muy diversos.

A continuación, definiremos cada una de las generaciones con las que nosotros hemos

clasificado a los alumnos objeto de estudio (*Cónfer*. Contexto y perfil de la muestra, pág. 97) y para ello nos hemos suscrito a las definiciones recogidas por Escobar y Potowski (2015).

Se suele considerar como individuos de la *primera generación* o G1 a aquellos que llegaron a los EE.UU. durante o después del período de la pubertad, es decir, a los 12 años de edad o después. Dentro de esta generación se distingue entre los *Recién Llegados* los cuales llevan de 1 a 5 años en el país y a quienes Otheguy y Zentella (2012) se referirán como generación 0.5 (G0.5), y aquellos que serán considerados generación 1.5 (G1.5) y que según Silva-Corvalán (1994) habrán llegado entre los 6 y 11 años. La *segunda generación*, o G2, son los hijos de los miembros de la G1. La definición más común de los G2 es que llegaron a los EE.UU. antes de los seis años de edad o nacieron en los EE.UU. Un individuo de la *tercera generación* sociolingüística, o G3, nació en los EE.UU. y tiene por lo menos un padre que también nació en los EE.UU.

2.3 Enseñanza y aprendizaje de lenguas: una aproximación metodológica y conceptual

Consideramos oportuno comenzar este apartado llevando a cabo una aclaración terminológica respecto a los términos empleados para nuestro estudio. Hemos usado L1 para referirnos a la *lengua del hogar*; LH a la *lengua de herencia* y L2 a la *segunda lengua*, que sería la lengua meta, en este caso el español.

Y por lo que a la cultura se refiere, emplearemos los conceptos Cultura de origen (C1) y Cultura meta (C2), utilizados por Miquel, L. y Sans, N. (2004).

Dado que en el aula de inmersión dual de los aprendices objeto de estudio conviven aprendices de español como *lengua del hogar* (L1) con aprendices como *lengua de herencia* (LH) y con aquellos que aprenden español como *segunda lengua* (L2), mencionaremos las teorías existentes en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

El término L1 se aplica a cinco de los doce sujetos de la muestra; el de LH se aplica a tres de ellos y el L2 es aplicable a cuatro. Decir también, que en el caso de los sujetos que tienen

español como lengua de herencia, y siendo uno de sus progenitores de habla hispana, ninguno de los tres considera el español como su L1. Esto corrobora lo que señala Andrew Lynch en su libro *Toward a Theory of heritage Language Acquisition*, donde apunta que muchos aprendices de español como lengua de herencia se consideran y se enorgullecen de ser hablantes de español, sin embargo, no sucede lo mismo con otros. Estos últimos se consideran aprendices de español como L2, lo cual se da en especial entre los alumnos de segunda y tercera generación, como sucede con nuestro último grupo. Algunos de ellos podrían ser justificados en sus autopercepciones, pero únicamente atendiendo a sus competencias comunicativas en la lengua en cuestión, como queda patente en un estudio llevado a cabo en la Universidad de Miami por Lynch (2001), en el cual se encontraron similitudes entre los sistemas gramaticales de algunos aprendices de español como lengua de herencia de segunda y tercera generación y los sistemas gramaticales de los aprendices de español avanzado como L2. Por tanto, la modalidad y resultado de adquisición depende no sólo del perfil del alumnado sino de la idiosincrasia de la lengua meta.

2.3.1 Las teorías de la adquisición de segundas lenguas (ASL)

Las teorías de la adquisición de segundas lenguas son complejas y multifacéticas. A continuación, presentamos algunos de los conceptos principales y de las contribuciones a la teoría e investigación en el aprendizaje de segundas lenguas con el fin de favorecer el entendimiento de cómo se aprenden las lenguas.

Comenzamos mencionando a Altman y Alatis (1981:5) los cuales se alejan del enfoque tradicional, de gramática-traducción heredero del estudio de las lenguas clásicas, de lo que supone la enseñanza de lenguas al expresarse en los términos siguientes:

“Second language teaching consists of any activity on the part of one person intended to facilitate the learning by another person of a language which is not his or her native one (...) Methodologies, curriculum materials, performance objectives, audio-visual

equipment are a convention of second language teaching which may vary from one educational setting to the next”.

Dichos autores, enumeran las herramientas que las distintas tradiciones han usado con el fin de facilitar el aprendizaje de una lengua. Y usan el verbo ‘facilitar’ (del latín *facilis*, lo que puede hacerse sin esfuerzo) como un sinónimo de enseñar. Este cambio en el sentido de lo que significa enseñar, supone un gran punto de inflexión en la evolución de la teoría didáctica, lo cual resulta revolucionario en las prácticas didácticas a todos los niveles educativos.

Por otra parte, hacemos referencia al trabajo de Stephen Krashen de principios de los años 80, por ser uno de los primeros investigadores que examinaron el tema de la adquisición de segundas lenguas, porque pese a las controversias y a los debates respecto a su teoría, a él se le debe el haber introducido algunos de los conceptos básicos asociados a la actual instrucción de lenguas y algunos aspectos de su hipótesis resultan relevantes hoy en día. De acuerdo con la hipótesis de Krashen sobre la adquisición y aprendizaje de lenguas, se usan dos sistemas independientes a la hora de desarrollar el conocimiento de una lengua: el adquirido y el aprendido. El sistema de adquisición de una lengua es el producto de un proceso *inconsciente*, similar al de los niños que adquieren conocimientos en su primera lengua. Por el contrario, el sistema *consciente* de aprendizaje, es el producto de lo que sucede en muchas aulas de lenguas extranjeras donde se presta atención a las reglas gramaticales, al vocabulario, y al análisis del lenguaje. La atención *consciente* versus *inconsciente*, prestada al aprendizaje de lenguas es una parte de su teoría, la cual ha sido por una parte cuestionada a raíz de la aparición de recientes teorías que abogan por el control consciente de la actividad mental para el desarrollo cognitivo, incluido el desarrollo del lenguaje, mientras que estudios recientes sobre la enseñanza formal de una lengua indican que hay ventajas en hacer que el estudiante sea consciente de la relación entre la lengua, la forma y el significado. Además, se ha demostrado que el progreso en el desarrollo de un idioma tiene lugar cuando al aprendiz se le dan oportunidades para reflexionar y comentar las propiedades formales de una lengua

como recurso para hacer que esta tenga sentido, cuando se le pide reformular lo que han dicho, así como experimentar y llevar a cabo hipótesis con la nueva lengua.

Krashen señala que solo hay una forma de desarrollar la adquisición de una lengua: entendiendo mensajes o *input* comprensible. El *input* o entrada comprensible, o $i+1$, relaciona la lengua que está un nivel más allá del actual nivel de competencia del aprendiz con respecto al procesador interno de la lengua, o Dispositivo de la Adquisición de la Lengua en términos de Chomsky, que genera reglas posibles de acuerdo procedimientos innatos (Krashen, 1985:2, 3). La adquisición desempeña un rol central y puede verse como la meta de la instrucción. Dicho rol no es el mismo que el del aprendizaje.

En el *enfoque natural* basado en la idea de adquisición de lenguas de Krashen, se trata de usar la lengua en situaciones de comunicación sin usar la L1. La hipótesis central de la teoría del *input* comprensible en el *enfoque natural* es que la adquisición de una lengua solo puede ser alcanzada por la comprensión de mensajes. De acuerdo a Krashen y Terrel (1983: 18)

“... adquirir un lenguaje es 'recogerlo', por ejemplo, desarrollar habilidad en una lengua como resultado de usarlo en situaciones comunicativas naturales”.

Por tanto, el *enfoque natural* no es lo mismo que el *método natural* o *directo* de la primera mitad del siglo XX que ponía énfasis en exponer al alumno a la lengua del y no tanto en la producción y en la preparación emocional que facilite el aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003).

La hipótesis del enfoque natural establece que de la misma forma que un niño desarrolla habilidad lingüística en su primer idioma naturalmente, un adulto puede desarrollar competencia en un segundo idioma subconscientemente (Krashen, 1985:1). Entendiéndose 'subconsciente' como el conocimiento implícito del sistema de la lengua. Una persona puede

usar el idioma exitosamente y puede no 'saber', no ser 'consciente' de las reglas de la lengua que está usando.

Krashen y Terrell (1983:26) argumentan que la segunda forma de desarrollar competencia en una lengua es a través del aprendizaje. Aprendizaje definido como 'saber acerca' de la lengua, o 'conocimiento formal' de un idioma. La adquisición es subconsciente, mientras que el aprendizaje es consciente. Aprendizaje se refiere al conocimiento 'explicito' de las reglas, ser consciente de ellas y ser capaz de hablar acerca de ellas. Este tipo de conocimiento es bastante diferente de la adquisición de la lengua, que podría ser etiquetado de 'implícito'. Mientras que la adquisición es responsable de la fluidez en la lengua, el aprendizaje está encargado de monitorear el sistema adquirido. Krashen dirá que:

“El aprendizaje, conocimiento consciente, sirve solo como un editor, o monitor. Se apela al aprendizaje para hacer correcciones, para cambiar lo que se va a expresar en el sistema adquirido antes que hablemos o escribamos” (Krashen, 1985:2).

Dentro del recorrido por las distintas aportaciones que los métodos de lenguas extranjeras han hecho a la educación bilingüe, se encuentra también el *enfoque basado en tareas*, el cual está fundado en las tareas como unidad base de planificación y enseñanza y forma parte de la ideología de la enseñanza comunicativa de la lengua. Nunan (1989:10) define la tarea como:

“un trabajo de clase en el que los alumnos comprenden, manipulan, producen o interactúan en la L2 y en el que la atención está centrada en el significado más que en la forma”.

Tal enfoque se basa en el principio de que cuantas más y más variadas oportunidades de uso de la lengua tenga el aprendiente, mayor dominio de la lengua tendrá. El currículo se organiza en función de los temas seleccionados y las tareas de resolución de problemas que el

alumnado debe realizar. Las cuatro fases del proceso son: (i) la elección del tema; (ii) la selección de la tarea final; (iii) la secuenciación de las tareas facilitadoras que posibiliten llegar a ese resultado; (iv) y la presentación de la tarea final. Además de la facilidad de implementación, destaca el fomento de la autonomía en el alumno, así como las competencias de aprender a aprender y de aprender haciendo. Dicho enfoque se ha tenido en cuenta en esta investigación a la hora de elaborar los proyectos mensuales llevados a cabo en el aula, los cuales sirvieron de anclaje temático para el resto de las tareas de la *Secuencia Didáctica* de ese mes.

Por último, el enfoque cooperativo de la lengua consiste en adquirirla a través de actividades en pareja o grupo, es decir, a través de *tareas cooperativas* (Olsen y Kagan, 1992:8). El beneficio de lo cooperativo es que alumnos pueden sacar provecho de él pues aporta experiencias que contribuyen a un desarrollo social, psicológico y cognitivo. Además, el trabajo en equipo elimina la competitividad sin perjudicar el óptimo rendimiento (Johnson, Johnson y Holubec, 1994:2), favoreciendo la motivación, un clima afectivo positivo y la reducción del estrés tan frecuentemente presente en el aprendizaje de segundas lenguas.

Por su parte, McLaughlin considera que se han dado tres fases en la teoría de SLA y las clasifica como lingüística, psicolingüística and sociolingüística (Ellis, 2004, p. 4). Podríamos también incluir una cuarta fase con la llegada del siglo XXI: la etnográfica. Ellis considera que pese a no existir una respuesta simple a la pregunta ¿qué es la adquisición de segundas lenguas?, sí señalará que el objetivo de la teoría de la adquisición de segundas lenguas es la descripción y explicación de la competencia lingüística y/o comunicativa del aprendiz (Ellis, 1994).

Para concluir este apartado, y dado que nuestro estudio se lleva a cabo en un aula de inmersión dual, consideramos oportuno hacer referencia a las diferencias existentes entre el aprendizaje de la lengua materna y el de una segunda lengua o lengua extranjera en el aula. En el caso de la primera lengua el aprendizaje es inconsciente y espontáneo, mientras que en el caso de la segunda lengua el aprendizaje se lleva a cabo a través de la instrucción, entendida

como una planificación del aprendizaje y la enseñanza, con una metodología concreta para conseguir determinados objetivos. Klein señala al respecto lo siguiente:

“Traditionally, a fundamental distinction has been made between tutored and untutored (spontaneous) language learning [...] and between spontaneous and guided language acquisition (Klein, 1986: 15).

En cuanto al contexto, también existen diferencias significativas entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la L2 en relación a la cantidad y a la calidad del input que reciben los aprendices. Cuando aprendemos nuestra lengua materna experimentamos una inmersión lingüística completa, el sujeto puede interactuar con su entorno, produciéndose así una adquisición adecuada de la lengua.

Por otro lado, aprender una lengua exclusivamente en el aula presenta muchas limitaciones, lo que conlleva unos determinados resultados en la adquisición de la segunda lengua. Sin embargo, esto no quiere decir que la exposición de los aprendices a la L2 en el aula no sea beneficioso. Krashen dirá lo siguiente al respecto:

“The classroom will probably never be able to completely overcome its limitations, not does it have to. Its goal is not to substitute for the outside world, but to bring students to the point where they can begin to use the outside world for further acquisition” (1987: 59).

Estamos en total acuerdo con Lyster (2007: 14) cuando señala que:

“Research has clearly demonstrated that immersion students, regardless of program type, develop much higher levels of second language proficiency than do non-immersion students studying the second language as a regular subject”.

Por lo tanto, los alumnos que asisten a un programa de inmersión tienen más oportunidades de adquirir un alto nivel de proficiencia en la segunda lengua. Se debe tener en cuenta que el español es segunda lengua para los anglófonos solo en un sentido ordinal, dado que la española es la segunda lengua que, cronológicamente hablando, conforma el repertorio de estos alumnos ya que para ellos es una lengua extranjera. Por otra parte, el inglés será para los hispanos la L2 en el sentido de la lengua del país de acogida. Aunque si bien los primeros están en semi inmersión sobre todo escolar, los segundos están en inmersión completa respecto al inglés pues se encuentran en semi-inmersión en la escuela y en inmersión completa en el país.

2.3.2 Bilingüismo

Son muchas las definiciones dadas por lingüistas e investigadores acerca de qué es el bilingüismo y el grado de competencia lingüística que un individuo debe tener en las lenguas involucradas para ser considerado bilingüe. A continuación, hemos querido citar algunas de ellas para compararlas y nos hemos suscrito a las que más reflejan la realidad de nuestro estudio.

Por un lado, nos encontramos con la definición dada por Bloomfield (1933:56) el cual definió un bilingüe como aquel individuo que posee un control nativo de dos idiomas, y, por otro lado, Diebold (1964) apuntó la existencia de *bilingües incipientes* que se encuentran en estadios tempranos de bilingüismo y poseen aún un escaso desarrollo de una segunda lengua, como por ejemplo el mero conocimiento de algunas frases. Y es, precisamente, entre estas dos vertientes extremas, donde se sitúan muchos de los investigadores posteriores del bilingüismo, como Romaine (1989:9), Baker y Prys (1998:12), Valdés (2000:384) y Shin (2002:18), los cuales están de acuerdo en la idea de un *bilingüe equilibrado*, con una competencia lingüística comparable y comunicativa a la de los monolingües en ambos idiomas, Uno por cada uno de los idiomas considerados, siendo este, en nuestra opinión, más un concepto idealizado que una realidad, dado que un bilingüe no es la suma de dos monolingües, como bien argumentará Grosjean (1985:471):

“The bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather he or she has a unique and specific linguistic configuration. The co-existence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produce a different but complete language system”. (Not está en mayúsculas en el original)

A continuación, presentamos la noción que Silva-Corvalán (1994, 1995, 2001: 270) da de quién es bilingüe:

“Un individuo que tiene cierto grado de competencia en el uso de dos lenguas como vehículo de comunicación oral sin que este grado de competencia tenga necesariamente que ser igual al que posee un hablante de la variedad estándar de las lenguas en cuestión.”

La socióloga Ofelia García, por su parte, señala que en los programas bilingües de transición se reconoce el *bilingüismo dinámico*, el cual implica interacciones en diferentes planos y modalidades y que, a diferencia del *bilingüismo aditivo* de los programas de inmersión, tienen en cuenta el uso lingüístico flexible de la comunidad bilingüe (García, 2009a).

El modelo de plurilingüismo europeo coincide con esta visión dinámica de bilingüismo.

The theoretical framework considers all students as a whole, acknowledges their bilingual continuum, sees their bilingualism as a resource, and promotes transcultural identities (...) generating a new and hybrid cultural experience (García, 2009a:119).

García habla también de la importancia que tiene el validar las prácticas comunicativas usadas por ciudadanos bilingües en los EE.UU. las cuales ella misma ha denominado

“*translanguaging*” y eso implicaría adoptar una metodología en la enseñanza que utilizara esas prácticas discursivas de “*translengüar*” bilingüe con el fin de liberar las maneras de hablar, ser y conocer de comunidades bilingües. Teniendo presente que el translengüear es diferente del ‘*code switching*’ ya que no se refiere a una alternancia o cambio de código, sino al uso de las citadas prácticas que, desde una perspectiva bilingüe, no pueden ser fácilmente asignadas a una u otra lengua (García, 2009a).

El lingüista Jim Cummins en su prolífico trabajo acerca del bilingüismo, ha desarrollado teorías acerca del papel que juega la lengua materna en contextos educativos para niños cuya lengua materna no es la lengua mayoritaria del país de donde vienen. Estas teorías se han convertido en pilares fundamentales de la educación bilingüe a nivel mundial. Para explicar por qué el desarrollo de la lengua materna es necesario para lograr el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños hablantes de una lengua minoritaria, Cummins (1979b) desarrolló las hipótesis de “*Interdependencia*” y de los “*Umbrales*”. Con la *hipótesis de Interdependencia*, Cummins propone que los niños que están expuestos a dos lenguas poseen una Base de Proficiencia Común (en inglés: *Common Underlying Proficiency*), la cual trabaja como un sistema central unificado de procesamiento que hace que cada lengua dependa de la otra. La hipótesis de Interdependencia predice que el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas en una lengua (por lo general la del hogar) hace transferibles estas habilidades a la segunda lengua. La *hipótesis de los Umbrales* propone que para que esta transferencia sea posible, la lengua materna necesita llegar a cierto nivel de desarrollo. La investigación aún no ha determinado cuál es el nivel que la lengua materna de niños bilingües necesita alcanzar para poder llevar a cabo actividades cognitivas de alto nivel, tales como la lectura y la escritura (August & Hakuta, 1997; Bialystok, Majumder, & Martin, 2003; García, Pearson, & Jiménez, 1994). Sin embargo, varios estudios han encontrado que las hipótesis de Interdependencia y de los Umbrales son viables para explicar tanto el desarrollo de la lectoescritura en la segunda lengua (Hakuta, 1987) como el desempeño general en la segunda lengua de niños hablantes de lenguas minoritarias (Ramírez, Yuen, & Ramey, 1991; Thomas & Collier, 1997).

Otra ventaja del bilingüismo expuesta por las teorías Vygotskianas es que los niños bilingües comprenden su lengua materna como un sistema entre otros muchos. Esta relatividad conduce a un conocimiento de los mecanismos lingüísticos que se encuentran detrás del proceso de comunicación (Cummins, 1988, p.12). Cummins añade, además, que hay tres beneficios principales de ser bilingües. El primero de ellos es que muchos bilingües son más conscientes de los aspectos culturales del significado gracias al conocimiento de dos culturas. Además, ellos adquieren hábitos de alternancia de códigos que les permiten pasar de una lengua a otra, lo cual puede fomentar la flexibilidad de pensamiento. Hay que tener en cuenta que dicha alternancia no siempre es deliberada sino que a veces es por defecto, inconsciente, por carencia o deficiencia en una de las lenguas. Por último, toda persona bilingüe puede hacer uso de la estrategia del análisis contrastivo con más frecuencia que alguien monolingüe. Dichas estrategias analíticas ejercen un impacto en las habilidades de lenguaje académico y han mostrado resultados beneficiosos en la lectura y en la escritura, así como en el pensamiento creativo (Cummins, 1981b, p. 22).

Así mismo incluimos las palabras de Jorge Giacobbe el cual se expresa sobre el bilingüismo en los siguientes términos:

“Bilingüe es, socialmente hablando, toda situación en donde hablantes de dos o más lenguas entran en contacto: sociedades cuyos miembros poseen un repertorio verbal complejo, desde luego; pero también lugares de trabajo en donde se encuentran nativos de diferentes orígenes; familias mixtas en donde varias lenguas están presentes en la comunicación cotidiana; cursos de idioma extranjero, en donde profesor y alumnos hacen (o pueden hacer) intervenir, en distintos niveles, diferentes lenguas con fines diferentes” (Giacobbe, 2007).

Por su parte, Miquel Siguán en su libro *Bilingüismo y lenguas en contacto* (2001:28), hace referencia a las diferentes opiniones de los autores que han presentado la noción de

bilingüismo. Menciona por una parte la definición que da Haugen (1953):

“el bilingüismo empieza en el momento que el hablante de una lengua es capaz de emitir mensajes completos y con sentido en otra lengua” (en Siguán, 2001:28).

Y, por otra parte, Siguán menciona el *equilingüismo*, lo que ocurre cuando una persona puede utilizar dos lenguas distintas en cualquier situación sin ninguna interferencia, concepto presentado por Halliday, McKintosh y Stevens (1968), también citado en Siguán (2001:28). Siguán (2001) opina, además, que la primera característica de la persona bilingüe es la capacidad de mantener separados los dos códigos lingüísticos. En cualquier situación la persona bilingüe puede, sin esfuerzo, cambiar de un código al otro. Esta capacidad mencionada anteriormente por García, se llama alternancia de código o *“code-switching”*. Lo que puede ocurrir también es que la persona bilingüe mezcle los códigos, lo que se denomina en inglés *“code-mixing”* (Siguán, 2001:177).

Moreno Fernández (2009) presenta la definición que Siguán y Mackey (1986) dan de una persona bilingüe:

“persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (Moreno Fernández, 2009:348).

Nosotros suscribimos a la definición de Lüdi (1994), citado por Siguán (2001:28) el cual declara que el bilingüismo no significa que una persona domine dos lenguas de modo idéntico y perfecto, sino que tiene la capacidad de usar dos o más idiomas en contextos diferentes y con distintas modalidades.

Como se puede apreciar, se ha dado una cierta evolución en las definiciones sobre

bilingüismo, en tanto que se han manifestado conceptos que enfatizaban la idea de un bilingüe equilibrado, el cual domina perfectamente ambas lenguas, mientras que, por otra parte, los enunciados más recientes, dejan de categorizar o etiquetar a los individuos bilingües para describir o precisar su desarrollo psicológico, su organización cognitiva, sus destrezas comunicativas o su interrelación con su entorno cultural y social. Siendo este último enfoque en el que nos posicionamos.

Y para concluir, cabe señalar que independientemente de cualquier definición o categorización en torno al bilingüismo, como educadores, debemos tener siempre en cuenta lo que Gómez-Ruiz (2008) apunta:

“Cada bilingüe es un ser único, que difiere de los demás por la competencia lingüística, la edad de adquisición, el contexto y frecuencia de uso y la función que cada lengua tiene en su vida”.

2.3.2.1 Competencia bilingüe. Continuo bilingüe y espectro bilingüe.

Dos son los términos usados para describir la *competencia bilingüe* del aprendiz: el *espectro bilingüe* (Valdés, 1997) que lo define como el continuo de habilidades lingüísticas y estrategias comunicativas que un individuo posee en cada idioma; suelen variar según factores como el interlocutor, el tema y el ambiente. Este concepto abarca las competencias léxicas, gramaticales, textuales, pragmáticas y sociolingüísticas. Y el de *continuo bilingüe* de Silva-Corvalán (1994) quien usa el término *bilingual continuum* para dar cuenta de la complejidad de las comunidades bilingües. Este *continuo bilingüe* permite apreciar la variedad combinatoria que existe en cuanto a las habilidades lingüísticas de las personas bilingües desde una perspectiva sincrónica. Algunas personas bilingües son capaces de hablar y escribir en las dos lenguas y otras sólo pueden entender y/o leer. Algunos bilingües están en los primeros periodos de adquisición de la segunda lengua y pueden entenderla, pero no pueden hablarla o escribirla. Algunos están en el medio y otros en los extremos opuestos de los subcontinuos dentro del continuo bilingüe. Asimismo, en el mundo existe una multitud

de comunidades bilingües y multilingües, donde unos cuatrocientos millones de personas hablan español y más de la mitad lo hace en situaciones de lenguas en contacto (Silva-Corvalán, 1994, 1995) donde, a menudo, una lengua es la subordinada y la otra la superordinada.

Cummins ha contribuido también a la definición de los niveles de la *competencia bilingüe* al plantear la *hipótesis de la interdependencia del desarrollo*. Desde el estudio de las etapas de la evolución/desarrollo, Cummins conceptualizó en un diagrama el BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) y el CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) a través de la adaptación de la ‘metáfora del iceberg’ de Roger Shuy’s (1976) para representar la competencia bilingüe. En la punta visible del iceberg, se encontrarían las competencias gramaticales de vocabulario y pronunciación, las cuales se manifiestan en las situaciones comunicativas interpersonales del día a día. Sin embargo, la competencia cognitiva/académica de la lengua, formarían parte de la parte sumergida del iceberg, donde se haría un uso de la lengua en situaciones académicas descontextualizadas. BICS hace, por tanto, referencia a la fluidez oral en una lengua, mientras que CALP se refiere a la habilidad de los aprendices para comprender y expresar tanto de manera oral como escrita conceptos e ideas necesarios para tener éxito en la escuela (Cummins 1979a, 1981b).

2.3.3 Cultivar la lengua del hogar como recurso

El hecho de desarrollar habilidades en la lengua del país receptor de las personas inmigrantes, no sólo supone un medio para integrarse a la nueva sociedad, sino que también es una de las metas inmediatas que gran parte de las familias tienen para sus hijos con el fin de lograr la integración. Sin embargo, el aprendizaje de la nueva lengua por los miembros de familias inmigrantes, implica también, en muchos de los casos, la pérdida de habilidades comunicativas en la lengua del hogar. Cuando ésta es reemplazada por la lengua mayoritaria, las consecuencias pueden impactar negativamente la vida de las familias en diferentes aspectos. Desde el punto de vista afectivo y emocional, la *lengua del hogar* es el medio que provee el alimento que el niño necesita de su familia y de su comunidad para desarrollar su

identidad cultural (Valenzuela, 1999) y los valores provenientes del hogar (Wong Fillmore, 1991). Desde el punto de vista cognitivo y lingüístico, el papel de la lengua del hogar es de primordial importancia en el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para el éxito en la escuela. Existe evidencia que demuestra que en contextos de hablantes cuya L1 es la lengua minoritaria, tener altos niveles de lecto-escritura en dicha lengua facilita el desarrollo de estas habilidades en la lengua mayoritaria (Collier, 1992; Cummins, 1979a, 1979b, 1981b, 1984b, 1991, 1987; Thomas & Collier, 1997).

Nos unimos a la ‘cruzada’ de Alma Flor Ada por mantener la *lengua del hogar*. Ella considera la lengua ‘*el hogar del ser*’, sobre lo cual dirá:

“El idioma ha sido mi hogar. No importa dónde estuviere, y mi gran lucha en los Estados Unidos es mantener el idioma propio. [...] Cuando el niño empieza a ser el que domina la lengua hegemónica, en este caso el inglés, y el padre deja de ser el modelo lingüístico, la familia comienza a resquebrajarse” (Ada, 2004).

2.4 El concepto de cultura. La educación multicultural, pluricultural e intercultural

La presencia de distintas culturas dentro de una única comunidad escolar, así como el hecho de que una misma lengua vehicule varias culturas, como es el caso del español, nos lleva a explorar los términos multicultural, pluricultural e intercultural dentro de la educación. El profundizar en las relaciones entre educación y culturas abre nuevas perspectivas al modo de concebir la educación en sociedades multiculturales.

Dichos términos aparecen cada vez más frecuentemente citados en los discursos sobre la enseñanza de lenguas y la educación intercultural. En algunos casos aparecen definidos ambiguamente, llegando incluso a ser citados como sinónimos. Con el fin de evitar una posible confusión terminológica, ofreceremos en este apartado, una breve aclaración de dichos términos.

2.4.1 El concepto de cultura

Para poder comprender la educación multicultural, pluricultural e intercultural, debemos antes definir el término cultura. Son muchas las definiciones que se han dado de cultura y desde disciplinas diversas. Recogemos por tanto sólo aquellas a las que de alguna u otra manera nos suscribimos y/o consideramos relevantes para nuestro estudio.

El concepto de *cultura* del que partimos no se identifica con la restringida visión de la cultura académica, ni con la idea de cultura idealizada o la patrimonial y puramente artística e intelectual, sino como una acepción antropológica, como algo nada estático lo cual se va modificando adaptando y regulando según las necesidades, y se definiría como:

“Un sistema conceptual y de valores que incluye creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo. Ajustan y regulan las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza” (Figueroa, 1993).

En las sociedades occidentales desarrolladas, la diversidad cultural ha generado un micro-discurso propio que cuestiona las falacias sobre la homogeneidad monolítica y el etnocentrismo. Es preciso, por tanto, evitar una visión superficial de la cultura y abarcar sus dimensiones funcional, expresiva e instrumental sin limitarse a una visión académico-profesional que destaca unilateralmente su función transmisora de conceptos, habilidades y valores asociados a prestigio y status social (Bullivant, 1989).

Toda cultura está en proceso de cambio, de reequilibrio como resultado del contacto entre grupos. Las diferencias culturales son constructos dinámicos, relaciones construidas socialmente. Uno de los objetivos esenciales de la educación sería el desarrollo de disposiciones (conocimientos, valores, intereses, habilidades) acordes con el programa

cultural específico que sirva para entender, participar y mejorar un medio social concreto (Mansiel, 1982).

Desde estas premisas, la atención a la diversidad cultural en educación se configura como un:

“Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de actuación, formal e informal, holístico, integrado, que configura todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y la competencia interculturales” (Aguado, 1995).

En este estudio nos suscribimos a la definición que Miquel y Sans (1992) dan de cultura refiriéndose a la diversidad cultural como:

“una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad”.

Creímos oportuno dejar constancia de cómo Papastergiadis (2000:123) se expresa respecto a las culturas, sus significados, sus cambios y permanencias, así como sus recorridos:

“We have come to appreciate that cultures do not need to be rooted in a given place, that fragments of culture can survive in multiple places, and that cultural meanings may leap across generations and transform themselves across gaps of time”.

Por último, hemos querido recoger también la atinada definición que Villoro hace de la cultura:

“[la cultura] es el medio en el que toda persona crece y llega a ser ‘ella misma’. Como el pez en el mar, la vida del hombre transcurre en un ámbito que lo engloba: una cultura. Al llegar al mundo se encuentra ya inmerso en una estructura de significaciones que le dan sentido, en instituciones y formas de vida que no ha creado; tiene que aprender a conformar su propio mundo sobre la base de creencias y actitudes transmitidas por una comunidad preexistente. La cultura es una totalidad que rebasa la vida de una persona, es el contexto en el que se cumplen sus deseos y se ejercen sus decisiones” (Villoro, 1998: 110-111).

De esta definición se desprende que la cultura nos humaniza, cumpliendo dos funciones: por una parte, la de aportarnos una visión de la realidad con la que orientarnos y por otra, la de otorgarnos un referente identitario integrándonos en todo un colectivo. De ahí lo importante que es para todos el que nuestras culturas dispongan de condiciones adecuadas de vitalidad, así como de tener presente que los significados culturales no sólo son transgeneracionales, sino que además se autotransforman con el discurrir del tiempo.

2.4.2 La cultura como la ‘quinta habilidad’

Thomas Jesús Garza (2016) señala que la cultura es parte esencial de nuestras lenguas, de nuestro pasado, y nuestro presente y que, por tanto, el aprendizaje de una lengua sin relevancia cultural es casi inútil. Sin embargo, la enseñanza con éxito del elemento cultural en las clases de lengua extranjera sigue siendo elusiva. Además, mientras que generalmente puede ser aceptado en la enseñanza de lenguas el que la cultura forma parte integral de la instrucción, no existe consenso sobre qué, y menos aún sobre cómo, deberíamos enseñarla

por ser algo bastante fluido y amorfo, a diferencia de la gramática y el vocabulario, que son concretos en su contenido.

No obstante, y siguiendo las convenciones en el campo de la enseñanza de lengua extranjeras refiriéndose a las cuatro habilidades de lenguaje como habilidades separadas (v.g., comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura), algunos educadores a menudo se refieren a la cultura como la ‘quinta habilidad’ (Garza, 2016). Hacemos eco del calificativo ‘quinta habilidad’ el cual hace énfasis en la habilidad del aprendiz para percibir, comprender, y en última instancia, aceptar la relatividad cultural.

2.4.3 Educación multicultural, pluricultural e intercultural

La educación multicultural, como tal denominación, nace en los años 60 de una reflexión sobre la presencia en las escuelas de EE.UU. de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la distancia entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela, necesitan una atención especial cuando acceden a esta última. Se diseñan, entonces, programas que tratan de mejorar la situación de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de acogida.

Aparece también como un reto a las propuestas curriculares etnocéntricas sobre educación como señala Cameron McCarthy (1993: 298), o como un intento de reflexión sobre la realidad educativa que se estaba desarrollando en el ámbito anglosajón, en el que comenzaban a emerger distintos tipos de conflictos, contactos e interacciones entre distintas culturas y grupos étnicos.

No es posible hablar de educación multicultural en los Estados Unidos sin nombrar a la prolífica escritora y profesora emérita de la Universidad de San Francisco, Alma Flor Ada, la cual ha consagrado su vida a promover la educación multicultural en los EE.UU. además de haber contribuido significativamente al desarrollo de la una pedagogía crítica enfocada en

la justicia social. Respecto a su propósito de llevar a cabo tal pedagogía dirá:

“In critical pedagogy, our purpose is to support the growth and liberation of all participants. We understand human liberation as the result of praxis; a process of reflection as a preparation for action, followed by reflecting on the results of our action, which leads us to new insights and therefore to new action, in an ongoing cycle of growth and learning. An essential part of that learning is a critical analysis of our own culture” (Ada, 2007).

El multiculturalismo ha tenido su influencia más poderosa en la educación pública, que ha insistido en la representación de todos los grupos minoritarios en el plan de estudios de las escuelas públicas (Burdick-Will y Gómez, 2006). Estos autores señalan que hoy en día muchos sistemas educativos requieren que las clases incluyan lecciones que subrayen el papel de los negros, los hispanos, los asiáticos, y las mujeres en los movimientos sociales y los descubrimientos científicos. Algunos conservadores discutirían que el apoyo multicultural para la educación bilingüe está basado menos en el idioma de la instrucción y más en el contenido del plan de estudio y la validez del patrimonio cultural y el entendimiento de los grupos minoritarios étnicos (Glazer, citado en Burdick-Will y Gómez, 2006).

Para nuestra investigación partimos de la idea que Taylor y Whittaker (2003) señalan en su libro *Bridging Multiple Worlds: Case Studies of Diverse Educational Communities*, que

“el bajo rendimiento de los estudiantes de origen cultural diverso ha sido atribuido a un plan de estudios tradicional que no pudo resolver las necesidades de estudiantes pertenecientes a grupos culturales y lingüísticos diversos”.

Toda escuela debería orientarse hacia el enriquecimiento cultural de los alumnos. Los alumnos necesitan aprender sobre las diferencias culturales hacia las cuales las escuelas

deben mostrar una mayor sensibilidad adaptando su currículo con el fin de reflejar de manera más precisa sus intereses y peculiaridades. Se deben preparar a los aprendices para que vivan en armonía en una sociedad multiétnica, y para ello habrá que abordar en el aula las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que los alumnos comprendan esa pluralidad (García, 1978; Solomon, 1988).

Hemos recogido la definición que da de Interculturalidad el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (CVC) no solo por considerarla íntegra y sino también porque comulgamos plenamente con lo que tal definición señala:

“Es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad”
(CVC).

Y añaden, además, que, en el ámbito general de la enseñanza, esta actitud propugna el desarrollo de valores sociales. La interculturalidad se ha introducido de manera explícita en el currículo de diversas instituciones como parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos y a las actitudes, los valores y las normas. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al otro en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de aprender a pensar de nuevo y contribuir con su aportación particular. Los aprendices construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las

culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad.

A medida que la experiencia lingüística del aprendiz aumenta, los conocimientos lingüísticos que va adquiriendo se consolidan en un modo de competencia formada por una compleja red de relaciones que se crean entre los conocimientos y las experiencias lingüísticas que la persona va adquiriendo a lo largo de su vida. El Marco Común de Referencia define la competencia plurilingüe y pluricultural en los términos siguientes:

“La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar” (MCER, 2002:167).

Por su parte, Rodrigo (1999:74) entiende el *multiculturalismo* como “*la ideología que propugna la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual*”, palabras de las que hacemos eco.

El aprendiz de una lengua debe saber cómo dar sentido a la cultura de esa lengua en sus propios términos (Galloway, 1998). Y si tenemos en cuenta que cada cultura posee códigos de comunicación únicos que sus miembros dominan, el adquirir una lengua, le llevará al alumno a conocer y descifrar dichos códigos por complejos que puedan resultar a veces. Por lo tanto, el aula debe ser un espacio idóneo para el desarrollo de la *competencia cultural* donde se ponga el mismo énfasis que en la adquisición de las competencias lingüísticas.

Asimismo, a la hora de enmarcar y definir la educación intercultural contamos con diversos

conceptos aportados desde disciplinas como la Antropología, Sociología, Psicología y la Pedagogía.

Desde la perspectiva antropológica las aportaciones de interés para fundamentar una propuesta de educación intercultural son múltiples (García Castaño y Pulido, 1992), por ejemplo:

1. Elaboración de conceptos clave como son los de cultura, grupo étnico, subcultura, minoría, marginalidad.
2. Identificación de invariantes culturales, ámbitos que permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo y que resisten inferencia de otros grupos culturales. Estudios referidos a los procesos y prácticas de socialización educativa y a la formación de la identidad cultural y social (Lawton, 1989).
3. Críticas al enfoque antropológico tradicional por restrictivo e insuficiente.

Por otra parte, las aportaciones de los estudios sociológicos se focalizan en varios puntos:

1. Estudios sobre formación de la identidad cultural, social e individual y los modelos que describen las relaciones sociales entre grupos.
2. Los modelos de conflicto al conceder a éste un lugar prominente en el proceso socio/educativo. La atención se centra en intentos deliberados por parte de grupos desfavorecidos por cambiar la distribución de poder y prestigio.
3. El modelo estructural-funcional que utiliza la noción de sistema como conjunto de partes interrelacionadas. Se trata de superar la dicotomía entre modelos de conflicto (naturaleza impersonal de las relaciones sociales) y modelos socio psicológicos (naturaleza personal de las relaciones sociales).

Tres son, por su parte, las líneas de indagación psicológica que han realizado aportaciones relevantes para nuestro enfoque:

1. La perspectiva "*Cross cultural*" adoptada en Psicología Social al analizar los procesos de contacto entre culturas mediante la formulación de dos conceptos clave como: el intercambio intercultural.
2. Desde modelos cognitivos, se han estudiado los procesos cognitivos involucrados en la formación y mantenimiento de actitudes, atribuciones y estereotipos, así como en la construcción de la identidad cultura tanto individual como social (Moghaddam, Taylor y Wright, 1993).
3. El análisis que el paradigma histórico-cultural, desarrollado por los psicólogos educativos, hace del papel que la cultura desempeña en la formación y el desarrollo de las funciones psíquicas a través de la interiorización de los instrumentos culturales por parte del alumno.

Y, por último, los presupuestos pedagógicos que concretamos en dos:

1. El modelo diferencial-adaptativo que define las características de individuos y grupos como relaciones dinámicas y no como entes fijos utilizados para etiquetar y clasificar.
2. El análisis realizado desde la pedagogía crítica al insistir en la necesidad de promover la mejora colectiva y la igualdad estructural en el seno de la sociedad multicultural (Aguado, 1997).

En el marco de nuestra investigación nos suscribimos a las palabras de la antropóloga Silvia Carrasco (2004) en su definición de interculturalismo:

“el interculturalismo es un conjunto de principios antirracistas, antisegregadores e igualitaristas, según los cuales es conveniente fomentar los contactos y los conocimientos entre culturas con el fin de favorecer entre ellas relaciones sociales positivas”.

Creemos, por tanto, que será a través de un currículo que conduzca al conocimiento y a la apreciación de las diferentes culturas, como se llegue a favorecer dichas relaciones.

La formación intercultural en el aula resulta ser un complejo proceso en el que no sólo interviene el componente cognitivo sino también el afectivo, de ahí que Denis y Matas (2002) señalen las fases siguientes en el proceso del aprendizaje de la *competencia intercultural*: Sensibilización; Concienciación; Relativización; Organización y, por último, Implicación-Interiorización.

Con los enfoques culturales, la enseñanza de lenguas se interesa por el desarrollo de la *competencia intercultural* de los alumnos ya que estos construyen su conocimiento de otras culturas mediante tareas cooperativas que les ayudarán a ser más conscientes de las relaciones entre las diversas culturas y lenguas presentes en el aula. Sería, por ello, una competencia basada en el conocimiento y comprensión del otro.

El concepto de *competencia comunicativa*, propuesto por Hymes (1972), partía de un análisis de carácter sociolingüístico y se reducía al conocimiento de las normas y convenciones que rigen los actos de habla, haciendo referencia a la significación sociocultural.

Oliveras (2000), por su parte, sugiere volver al enfoque intercultural basado en la competencia comunicativa propuesta por Aarup Jensen (1995) el cual considera que dicho enfoque debería prepara al aprendiz a partir de sus intereses y necesidades de socialización con otras comunidades. Cuatro son las razones a las que alude Oliveras para reconsiderar tal concepto, por encontrarse todas ellas aún en vigor: 1) una necesidad de prestarle mayor consideración al componente sociocultural en la enseñanza de la lengua; 2) superar el modelo de competencia comunicativa basado en el del hablante nativo y considerar el bagaje cultural propio del aprendiz; 3) necesidad de integrar en el aula la cultura de la lengua meta y la del estudiante; y 4) reconocer la importancia del componente afectivo en el encuentro cultura extranjera. Todas ellas se encuentran en la base sobre la que elaboramos nuestra secuencia didáctica.

2.5 Creencias, actitud y motivación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas

Entre los factores afectivos de mayor interés en la enseñanza y aprendizaje de lenguas se

encuentran las creencias, las actitudes y la motivación del aprendiz.

2.5.1 Creencias, representaciones y saberes de docentes y aprendices (CRS)

Hace cerca de cincuenta años que comenzaron los estudios sobre las creencias de los maestros en el campo de la investigación educativa, y cómo éstas se ven reflejadas en su actuar docente. La investigación educativa ha dado lugar a una gran profusión de términos y definiciones a la hora de conceptualizar las creencias. Pajares (1992) pone de manifiesto la dificultad de definir el concepto de creencias para el cual se han encontrado veintiún términos en la bibliografía anglosajona. Linde (1980) en Devon Woods, 1996: 69) desarrolló la noción de *sistema de creencias* y la caracterizó como “un cuerpo de creencias que es coherente, focalizado en un tema determinado y no defendido por todo el mundo en una determinada cultura”. Woods (1996) por su parte, creará un constructo más complejo que el mencionado sistema, al que denominará *BAK (Beliefs, assumptions & knowledge)* conceptos estos articulados e interaccionan entre sí.

Para esta investigación se ha adoptado el concepto de creencias, representaciones y saberes, CRS, a partir de ahora, elaborado por Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J. *et al* (2000) en base al modelo de Devon Woods. Como señalan sus autores, se entiende por *creencias* los saberes asociados a una dimensión subjetiva y personal; las *representaciones*, como aquellas formas de concebir los elementos del aprendizaje que son compartidas socialmente por la agrupación de docentes a la que se pertenece; y los *saberes*, corresponden a aquel conocimiento instalado y aceptado de forma convencional.

Las CRS que manejan los docentes poseen un valor fundamental dado que son la base sobre la cual proyectan su actuar diario, desde ellas planifican, determinan las actividades a las que dar más énfasis y distribuyen las mismas a lo largo del curso, organizan sus rutinas y elaboran y fundamentan la manera de evaluar el aprendizaje. Por lo tanto, primero es necesario conocer las CRS de los maestros y a partir de ahí propiciar la reflexión que permita modificarlas y mejorar así las prácticas pedagógicas, ya que el pensamiento del profesor tiende a ser resistente al cambio, pero no es estático. De ahí la importancia de investigar las

CRS en torno a la enseñanza de español, es decir, desde dónde parten los maestros, cómo proyectan sus clases y gestionan las situaciones educativas para que los alumnos adquieran competencia en una o más lenguas.

Por su parte, Bempechat (2003) afirma que:

“el reto para el profesorado consiste en ayudar a sus alumnos a mantener un sano equilibrio entre creer que tienen la habilidad necesaria para aprender y saber que el esfuerzo les ayudará a maximizar esa habilidad”.

Teniendo siempre muy presente que las creencias de los aprendices sobre su propio rendimiento se ven afectadas por las expectativas del profesorado, de los propios padres y de la sociedad en general.

Un contexto multicultural requiere del docente una mayor conciencia y comprensión, general y educativa, hacia la diversidad cultural. Para diseñar la enseñanza de manera eficaz, es importante que entienda el bagaje cultural de los aprendices y las expectativas que la escuela pone en ellos. De ahí, la importancia que tiene el tener en cuenta las dimensiones educativas y afectivo-relacional, dentro y fuera de la escuela.

Los alumnos que están expuestos a un doble sistema cultural, el que reciben en sus casas y el que encuentran en la escuela, se enfrentan a un gran reto. Los docentes tienen, por tanto, la responsabilidad de crear ambientes de enseñanza y aprendizaje que establezcan continuidad entre el hogar y la escuela. Para lograr dicha tarea, los educadores deben comenzar a funcionar como mediadores culturales. Los mediadores son los individuos de la cultura mayoritaria, que sirven como suministradores de información o guías en las áreas a las que no pueden tener acceso los estudiantes de procedencia cultural y lingüística diversa. Así, la mayoría de educadores en el sistema escolar se encuentran en una posición única para servir como mediadores culturales.

Como tales mediadores culturales, y según Gay (2000), los docentes se comprometen con prácticas que tienen en cuenta la diversidad cultural en las cuales pueden utilizar el “*conocimiento cultural, las experiencias anteriores, los marcos de referencia y los estilos de funcionamiento de los estudiantes diversos desde el punto de vista étnico para hacer el aprendizaje más relevante y eficaz para ellos*”. La instrucción y las actividades se planean con el reconocimiento, el conocimiento y la integración del *ethos* (costumbre, conducta) cultural de los alumnos al aula. Todas ellas razones que justifican nuestra incorporación de las culturas de los aprendices en el *currículum* con el fin de atender a la diversidad cultural en nuestra práctica docente y de esa manera mediar eficazmente favoreciendo así la continuidad arriba mencionada.

Y si las percepciones de los maestros en torno a la enseñanza y el aprendizaje son algo muy importante a tener en cuenta, las de los aprendices no lo son menos. Teniendo siempre presente que las percepciones del aprendiz están influidas por su historia de vida personal y familiar, por su contexto sociocultural, por la cultura de la propia escuela, así como por las interacciones que se desarrollan en el aula orquestadas por el docente.

Jovi Díaz (2012) señala que el alumno contribuye al proceso de aprendizaje con aspectos personales tales como su aptitud para el aprendizaje, sus actitudes, los factores de personalidad, su motivación, su estilo personal de aprendizaje, sus estrategias, su identidad social, entre otros, y con otros aspectos relacionados con su socialización y experiencias educativas previas. Todos estos aspectos integran su pensamiento, y de forma específica sus ideas y creencias, incluidas sus expectativas acerca del proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua. Consideramos estas creencias y expectativas que conforman el pensamiento de los alumnos como:

“The external expression of a complex array of factors which, taken together, shape the way in which learners perceive and then approach their language study” (Tudor, 1996: 96).

Por tanto, la efectividad del aprendizaje depende de la implicación personal del estudiante en el proceso de aprendizaje y de su propia percepción sobre lo que es o no relevante en dicho proceso (Tudor, 2001).

2.5.2 La actitud

Las actitudes son uno de los factores afectivos clave a la hora de tener en muy en consideración en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

En palabras de Huguet y Madariaga (2005):

“las actitudes son la expresión interna de nuestros valores, aunque con frecuencia no se pueden manifestar como opiniones y/o conductas debido al condicionamiento de la presión social”.

En la actitud actúan tres componentes: el *cognoscitivo*, integrado por un conjunto de conceptos o conocimientos y creencias que constituirían su base y que otorgarían una racionalidad aparente; el *afectivo*, conjunto de vivencias, emociones, sentimientos y preferencias que impregnan las actitudes y las condicionan, aspectos que hacen que este componente sea el más esencial; y el *conductual*, la manifestación de acciones externas y declaraciones de intenciones que nos permitirán identificar dichas acciones (Bierbach,1988; Baker,1992; Sarabia, 1992; Fernández Paz, 2001 en Janés, 2006:122).

El concepto de *actitudes lingüísticas* (Fishman,1972) ha sido adoptado por los sociolingüistas para referirse a la reacción evaluativa o sentimientos hacia el uso de la lengua. El concepto incluye actitudes hacia el idioma, hacia unos rasgos lingüísticos, hacia las distintas variedades de la lengua o hacia el idioma como marcador de grupo. En nuestro estudio analizaremos la actitud de los aprendices hacia el español.

Hemos querido recoger también lo que Sánchez y Rodríguez de Tembleque (1997:133-134) señalan respecto a las actitudes, pues las consideran:

“características personales relativamente estables y por tanto influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua, y no al revés”.

Así pues, estos autores establecen que las actitudes y la motivación se relacionan con el nivel de competencia lingüística lograda, independientemente de las aptitudes y de la inteligencia y apuntan, además, que existe una relación considerable entre las actitudes lingüísticas de los padres y las de los hijos, lo que sugiere que las actitudes lingüísticas se desarrollan en el hogar antes de iniciarse el aprendizaje lingüístico en la escuela. Precisamente esta última ha constituido una de las hipótesis que hemos decidido privilegiar en nuestro trabajo.

Respecto a las *actitudes lingüísticas*, Wald (1988:58) comenta lo siguiente:

“When a bilingual Mexican American evaluates his / her own Spanish varieties as ‘poor’ or ‘not good’, it is not automatically clear whether these judgments reflect nonstandard features equivalent to the nonstandard features of monolingual communities, or a true lack of fluency in Spanish”.

De ahí que una *actitud lingüística* de índole negativa pueda desembocar en inseguridad lingüística, lo cual puede hacer que algunos hablantes no quieran interactuar en español, como también señala Zentella (1997).

De acuerdo con Moreno, la *actitud lingüística* es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua, incluimos cualquier tipo de variedad lingüística (Moreno, 1998: 179).

Habitualmente, el concepto de *actitud lingüística*, engloba también las actitudes hacia los hablantes de una determinada lengua o variedad lingüística (González y Huguet, 2002;

Lagasabaster, 2003, en Janés, 2006:123) de ahí que otros autores como Richards, Platt y Platt, 1997:6, en Janés, 2006:123) definan las actitudes lingüísticas como:

“las actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua”.

Baker, por su parte, considera que el aprendizaje y las actitudes se afectan mutuamente y ha determinado algunos factores que afectan al cambio de actitud entre los que cabe destacar la edad, el género, el grupo de iguales, la escuela, la familia y los medios de comunicación.

“La escuela puede, por sí misma, incidir en las actitudes hacia una lengua, sea esta minoritaria o mayoritaria. A través del currículum formal u oculto y a través de las actividades extraescolares, una escuela puede generar actitudes más o menos favorables e, incluso, puede cambiarlas” (Baker, 1992:43).

Por todo ello, los programas bilingües pueden fomentar ciertas actitudes que en última instancia determinen el éxito o el fracaso del mismo (Janés, 2006:127).

2.5.3 La motivación y las emociones

La motivación cuenta con un lugar especial en el campo de la didáctica de las lenguas. El papel desempeñado por la motivación en los distintos grados de rendimiento de los aprendices, es sólo ligeramente menor que el de la aptitud lingüística (Ellis, 2005). No es de

extrañar, por tanto, que investigadores y docentes reconozcan la importancia de la motivación en la enseñanza en general y de lenguas en particular. Existen diferentes perspectivas que nos han ayudado a comprender los factores externos e internos que favorecen la motivación en el aprendiz.

La motivación es un factor psicosocial frecuentemente usado para identificar el éxito en la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. Tiene sentido el hecho de que los individuos que están motivados aprenderán la L2 más rápido y lleguen a niveles más altos de competencia. Diversos estudios han demostrado que la motivación resulta ser el segundo predictor de éxito en el aprendizaje de lenguas, después de la aptitud (Gass y Selinker, 1994), y que es también uno de los factores afectivos que inciden de manera más directa en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Dado que consideramos que el rol del profesor motivador es producir un impacto en el aprendiz y despertar la curiosidad del mismo, creemos relevantes las palabras de Celia Romea al respecto:

“el impacto debe afectar emocionalmente a quien lo recibe. Si el impacto es positivo puede ser que el que lo recibe se sienta con capacidad para comprometerse a tareas difíciles: [...] sin miedo al fracaso o a la fatiga y, prácticamente, con la sensación de que las dificultades que puedan llegar, si es que las percibe, sean consideradas mínimas o plenamente subsanables, porque se siente capaz y, probablemente, el camino que prevé seguir le haga sentirse optimista, plétórico, e incluso con su autoestima ensalzada” Celia Romea (2003).

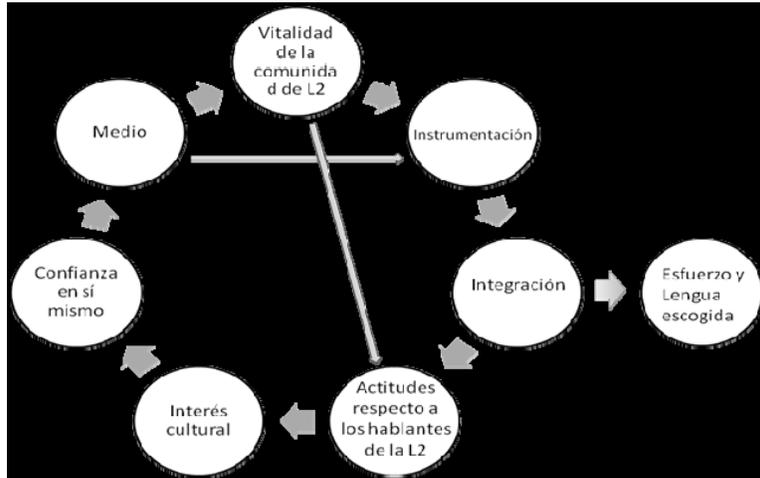
Recogemos también las palabras de Dörnyei, pues como él, creemos que el interés por los alumnos y la confianza en ellos, son excelentes vías hacia la motivación:

“Motivar a alguien para que haga algo puede suponer muchas cosas, desde tratar de persuadir a la persona directamente, hasta ejercer una influencia indirecta sobre ella orquestando las circunstancias o condiciones de modo que aumente la posibilidad de que esa persona elija actuar en un determinado sentido. A veces, el mero hecho de proporcionar una buena oportunidad es suficiente; pero sea cual sea la forma que se adopte, el proceso de motivación suele ser a largo plazo, construido paso a paso sobre la base de la confianza y el interés por el otro” (Dörnyei, 2001).

Una vez repasado el cuerpo de literatura en torno al concepto de motivación, resumimos diciendo que pueden distinguirse cuatro tipos básicos de motivación:

1. En primer lugar, se encuentra la *motivación instrumental*, la cual supone que el alumno desea aprender el idioma por razones de índole práctica.
2. El segundo tipo de motivación, denominada *motivación integradora*, apela a razones de tipo social y cultural, de modo que el alumno aprende la lengua para, por ejemplo, acercarse más a una cultura determinada o sentirse aceptado por una comunidad de hablantes. Las teorías de la motivación en L2 han sido desarrolladas alrededor del concepto de la motivación integradora y fue introducida por Gardner y Lambert (en Dörnyei, 2008). Su principal característica es tener el deseo de aprender la lengua para la integración lingüística y cultural.

Figura 2. Esquema de la motivación en el ámbito de las L2 de Dörnyei (2008)



Asimismo, Gardner (1960 en Krashen, S., 1981: 26), tras estudiar el tipo de motivación presente en canadienses estudiantes de francés, concluyó que la motivación integradora era crucial en el desarrollo de las destrezas comunicativas. Este tipo de motivación se da sobre todo en situaciones de inmigración, desplazamiento o movilidad.

Figura 3. Conceptualización de Gardner del Motivo Integrador



3. Por otro lado, el tercer tipo de motivación recibe el nombre de *motivación intrínseca*, en la que las razones que mueven a que se desee aprender la lengua son inherentes al propio proceso de aprendizaje, es decir, podemos hablar de motivación intrínseca en aquellos alumnos que quieren aprender la lengua por puro deseo de aumentar sus conocimientos y de saber más. Por tanto, no existen factores externos que motiven esta conducta, ya que se ve recompensada con el simple hecho de aprender. En el marco de esta investigación, hacemos eco de las palabras de Rod Ellis (2006), el cual considera una *motivación intrínseca* aquella generada en el aula a partir de la selección de las actividades de la enseñanza, por ser este tipo de motivación nuestro objeto de estudio.
4. Por último, el cuarto tipo de motivación se denomina *motivación extrínseca*, el aprendiz busca, no obstante, en los motivos externos la causa de su necesidad de aprender un idioma. En este caso, las razones para aprender una lengua no son tanto el deseo de conocer otras culturas o de incrementar los conocimientos, sino más bien la voluntad de satisfacer a los padres o profesores, o incluso incentivos materiales, como conseguir un premio por obtener buenas notas, en el caso de los escolares.

Sin embargo, estos cuatro tipos de motivación no son necesariamente excluyentes, sino que a menudo domina una en función de la situación de aprendizaje, que en nuestro estudio dependería de si se trata de los alumnos de E/L1, de E/LH o de E/L2. Esta división nos hace presuponer una motivación de naturaleza diferente hacia el inglés y/o el español por parte de los diferentes perfiles.

Tres han sido las teorías principales sobre motivación que se han desarrollado desde la década de los setenta: la Teoría Conductivista, la Cognitiva y la Constructivista.

La Teoría Conductivista, que impulsaron Skinner, Pavlov y Watson en los primeros años del siglo XX fue desarrollada posteriormente por autores como Ausbel (1968) que explica que la motivación es una decisión mayoritariamente personal y plantea seis necesidades para su

construcción: La necesidad para descubrir áreas desconocidas; la manipulación para actuar en el medio, de la actividad para el ejercicio físico y mental, de recibir estímulo por otras personas, ideas, pensamientos o sentimientos y de obtener conocimiento.

La Teoría Cognitiva, enfatiza que lo que la persona piensa sobre lo que puede ocurrir es importante para determinar lo que efectivamente sucede (Ajello, 2003). El sistema cognitivo es el que recibe y envía información a los otros sistemas -afectivo, comportamental y fisiológico, y regula el comportamiento de estos poniendo en marcha o inhibiendo ciertas respuestas en función del significado que le da a la información de que dispone. De esta forma, las ideas, creencias y opiniones que tenga la persona sobre sí y sobre sus habilidades determinan el tipo y la duración del esfuerzo que realiza y, por tanto, el resultado de sus acciones. Ideas compartidas por Santrock (2002), quien indica que, de acuerdo con la perspectiva cognitiva, los pensamientos, en el caso concreto del alumno, guían su motivación. De ahí que, como se había señalado anteriormente, concedamos gran importancia al conocer las creencias de los alumnos.

La Teoría Constructivista, por su parte, otorga un estatus igualitario a la interacción social y a las decisiones personales (Williams & Burden, 1997), en donde cada persona se siente motivada por diferentes circunstancias por lo cual, actuará en su medio de maneras totalmente diferentes. Sin embargo, estos actos únicos son siempre llevados a cabo en un ámbito social y no se pueden separar de su contexto. Por tanto, creemos hay una relación causal, es decir, que las decisiones personales son determinadas en gran medida por la interacción y el contexto social.

Otro acercamiento al proceso motivador es la *Teoría de las inteligencias múltiples* de Howard Gardner (1995). Para Gardner, la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural. A partir de esta definición, propone siete tipos de inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal.

Gardner señala, además, lo siguiente respecto a los objetivos de los programas de L2:

“Los objetivos de cualquier programa de L2 son por un lado lingüísticos y por otro no-lingüísticos. Los objetivos lingüísticos se enfocan en el desarrollo de competencias en la habilidad individual de leer, escribir, hablar y entender una segunda lengua, y hay muchas pruebas disponibles con las cuales se pueden evaluar estas habilidades. A su vez, entre los objetivos no-lingüísticos, destacan aquellos aspectos como el mejor entendimiento de la otra comunidad; el deseo de continuar estudiando la lengua, un interés por estudiar otras lenguas, etc. Muy pocas pruebas están disponibles para evaluar estos aspectos no-lingüísticos” (Gardner, 1985).

Hemos querido cerrar este apartado con una mirada a las emociones y el papel que estas tienen en el aprendizaje, vinculándolas a la motivación.

Muchos han sido los investigadores que han estudiado la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje y en la construcción del significado. Las emociones y los pensamientos no se pueden separar, por tanto, las primeras juegan un papel muy importante en todo proceso de aprendizaje. Uno de los principios guía de Caine and Caine's (1997) pone de manifiesto que las emociones son críticas para el patrón cerebral. Si un evento está relacionado con emociones positivas, la posibilidad de que un patrón exitoso tenga lugar es más alta. Jensen (1998) lo expresa en términos aún más categóricos:

“Las emociones manejan la atención, crean significado, y cuentan con sus propias vías de memoria.”

Caparrós *et al.* (s.a.) apuntan que la atención y el fomento de emociones positivas deben estar muy presente en los centros de enseñanza dado que existe una estrecha relación entre aquellas y la motivación y que conducirán bien al éxito, bien al fracaso académico (orgullo, culpa, etc.).

Por su parte, Goleman señalará lo siguiente respecto a las emociones:

“(…) las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etc., y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. Y en la medida en que estemos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos —o incluso por un grado óptimo de ansiedad— se convierten en excelentes estímulos para el logro” (Goleman 1996:97).

Dulay y Burt introdujeron por primera vez en 1977 el término “filtro afectivo”. Stephen Krashen retomó su hipótesis, la cual confirma que existen un conjunto de variables afectivas relacionadas con el éxito en la adquisición de una segunda lengua. De acuerdo con los autores mencionados, el término de filtro afectivo está basado en el trabajo teórico del área de las variables afectivas y la adquisición de la segunda lengua. Stephen Krashen (1981), pone de relieve la importancia de las emociones en el proceso del aprendizaje y el hecho de que los niños se resisten a aprender cuando el aprendizaje no resulta algo grato o tiene lugar en un ambiente punitivo.

La dimensión socioemocional de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas es aplicable no solo a los tipos de experiencias que proporcionamos a los aprendices y a la atmósfera que creamos en los espacios educativos, sino que también los docentes tienen en sus manos el control del clima emocional de sus aulas. Muchas de las actividades de los alumnos tienen un fuerte impacto en las emociones, positivas o negativas, asociadas con ellos tales como: juegos canciones, rimas y lecciones que requieren movimiento y actividad física. Creando un clima emocional cálido donde los aprendices desarrollen su autoestima, se sientan libres, respetados, y altamente motivados, es tan importante como el proporcionar actividades que contengan tareas que atañan al aspecto emocional del aprendizaje tales como: celebraciones

periódicas del aprendizaje, festivales en torno a eventos culturales, etc. Propiciar un ambiente en el aula que se enfoque en lo que los aprendices pueden lograr, en lugar de en lo que no pueden, es una manera muy eficaz de provocar emociones positivas en los alumnos, convertir el aula en ese lugar donde incluso los pequeños logros individuales son reconocidos y celebrados (Donato & Tucker 2010).

2.6 Forja de identidades en la enseñanza/aprendizaje de lenguas

La relación entre identidad y aprendizaje de lenguas ha generado abundantes estudios en las últimas décadas. Antes de pasar a hacer un recorrido histórico, consideramos esencial definir el término identidad, por ser este un término confuso, polisémico y complejo. La Sociología, la Antropología, la Psicología y la Psiquiatría, entre otras, lo utilizan constantemente y no siempre desde los mismos supuestos ni con los mismos objetivos científicos.

Podemos hablar de identidad haciendo referencia a las instituciones y pautas culturales que le confieren sentido. O, por otro lado, definirla como la idea de sentimiento de comunidad compartido por aquellos que la conformen y de diferenciación de los demás (Appel y Muysken 1996:25; Moreno Fernández 1998:180) Será en esta última línea de concepción donde situaremos nuestro estudio. Además de compartir con Amín Maalouf (1998:32) la idea de que la identidad no se nos ha otorgado una y para siempre, sino que se construye y se transforma a lo largo de toda una existencia.

La dificultad conceptual del término puede radicar en el hecho de que su campo semántico se ubique en la confusa frontera entre el individuo y la sociedad. Cuando hablamos de identidad podemos referirnos a términos psicológicos como las características de la personalidad, o a términos más sociológicos como la cultura. La cultura construye y reconstruye la identidad de las personas. Por tanto, hay que atribuir a la identidad social y a la personal un mismo origen y desarrollo:

“Lo que describimos como nuestros ‘sí mismo’, sólo adquiere

existencia a través de la mediación semiótica de los signos dentro de un proceso conversacional interior” (Shotter, 1996: 218).

Desde una perspectiva más constructivista, McAdams (1996) propone que “*la identidad es la historia que el ‘yo’ moderno construye y cuenta sobre el ‘mi’*”.

Los procesos de identificación, tanto del individuo consigo mismo como con su medio social, han sufrido un cambio radical, no exento de conflicto, hasta el punto de que se suele hablar de identidades en crisis, fragmentadas o deslocalizadas.

Beck, en su libro *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad* (1986), sienta las bases del proceso que marca la construcción de la identidad individual en la modernidad tardía: la individualización. El sujeto vive una serie de fragmentaciones individuales que lo llevan a ser el “constructor de su propia identidad”. El proceso de individualización es, sin duda, la más importante de estas experiencias fragmentadoras.

Una vez hecha esta aproximación al término identidad, damos paso a un breve recorrido por las aportaciones teóricas que han abordado el tema y que resultan relevantes para este trabajo.

Los intentos de crear un sistema teórico capaz de dar cuenta de la relación entre lo individual y lo social son: el Interaccionismo Simbólico, la Psicología Socio- histórica y el Constructivismo Social.

G. Mead (1863-1931) es el principal referente del Interaccionismo Simbólico. Su obra *Mind, Self & Society*, publicada en 1934, es la formulación sistemática sobre su pensamiento que él mismo denomina conductismo social. Para él, la autoconciencia y el concepto de sí mismo se adquieren mediante el intercambio con otras personas. Mead es junto con L. S. Vygotski (1896-1934) uno de los primeros psicólogos sociales que generan una teoría que da cuenta del proceso de articulación entre lo social y lo individual. La palabra para Vygotski es generada y generadora de conciencia, herramienta para su construcción y para construir el

reflejo de la realidad (Labrador, 2001).

La otra corriente arriba mencionada y con una clara influencia en la psicología social, es lo que se ha venido a llamar el Constructivismo. Uno de los más grandes y originales iniciadores de esta corriente es L. Wittgenstein, el cual da al lenguaje, las palabras y a su significado una importancia extrema en la génesis y evolución de la conciencia del hombre.

La identidad no es más que un discurso sobre el yo. Las personas otorgan significado a sus vidas y a sus relaciones relatando sus experiencias. Las narraciones sobre el yo, las historias de vida, articulan los significados implícitos de las experiencias. De ahí que decidiéramos recoger los relatos migratorios de las alumnas *recién llegadas*, con el fin de reflexionar sobre la relación entre la experiencia migratoria y la construcción de la identidad a través de los relatos, así como poner de manifiesto los factores que intervienen en el arduo proceso de la construcción de la identidad por el que pasa aquel que emigra, con el fin de incrementar el conocimiento y favorecer la comprensión en el aula por parte del docente hacia los grupos minoritarios y optimizar así dicho proceso.

Cualquier acercamiento a la identidad y sus cambios debe hacerse eco de la tradición psicológica más importante en este ámbito: la teoría de las crisis de E. H. Erikson (1990). Este autor propuso un modelo psicosocial en el que la identidad se va formando según se resuelvan los conflictos que vive la persona con su medio, a lo largo de los distintos puntos de interacción.

Con el fin de contextualizar este estudio nos acercaremos a aquellas teorías que pueden dar cuenta de la identidad de los seres humanos, ya que estas contemplan el complejo juego de lo social y lo individual definido por la interacción social que está detrás de toda construcción de la identidad.

Para este análisis manejamos el concepto de identidad, empezando por la identidad personal y, en consecuencia, por la noción de autoconcepto, así como han sido presentadas en la obra

de Burns con la división entre *Cognised Self*, *Other Self* e *Ideal Self* (Burns, 1979, p. 51). La dificultad en abordar estos dos conceptos está en el hecho que se han dado múltiples definiciones, según las diferentes perspectivas de estudio (psicológica, antropológica, sociológica etc.).

En este estudio vamos a considerar, además, cómo el concepto de *identidad personal* se va relacionando con el concepto de *identidad social* y con el concepto de *identidad étnica*.

Además, vamos a proponer la noción de *identidad afectiva* o conjunto de emociones y de conexiones relacionales (amistades, familia, etc.) que son parte de la identidad y del desarrollo de la persona. Hemos visto cómo la identidad se desarrolla también con la imagen que de nosotros tienen los demás, sin embargo, no todas estas imágenes tienen la misma importancia. La capacidad que tienen de poner en crisis o de formar parte de nuestro auto concepto depende de la importancia que los demás tienen en nuestra vida.

Block (2007), por su parte, considera que existen varias dimensiones en la identidad de un individuo e identifica siete de ellas: (1) *Identidad étnica*, que incluye la historia compartida, las creencias, las prácticas religiosas, etc.; (2) *Identidad racial*, basada en fenotipos raciales; (3) *Identidad nacional*; (4) *Identidad migratoria*, la cual hace referencia a los modos de vida en el nuevo país; (5) *Identidad de género*, la cual se refiere a las nociones socialmente construidas de femineidad y masculinidad; (6) *Identidad con la clase social*, la cual incluiría el poder adquisitivo, la ocupación, y la educación; y por último, (7) *Identidad lingüística*, la cual abarca la relación entre la comunicación y el sentido de sí mismo .

A continuación, veremos con más detalle aquellas dimensiones que van a resultar relevantes para nuestro estudio.

2.6.1 La lengua como herencia cultural. La identidad lingüística

Algunos investigadores ven la lengua no sólo como un medio con el que negociar la identidad, sino también como la fuente para interpretar la identidad del otro y ser interpretado

por otros (Joseph, 2006; Warschauer, 2000).

Las identidades se transforman y se negocian a través del discurso, por tanto, un hablante no construye una sola y unificada identidad lingüística para las distintas situaciones comunicativas, sino que construye identidades lingüísticas complejas y múltiples, como los mismos actos de interacción comunicativa. Así, las opciones lingüísticas y conversacionales pueden verse como actos de identidad.

Las investigaciones de los últimos veinte años han mostrado que la identidad se construye a través de las manifestaciones lingüísticas. Schiffrin (1996) afirma que los discursos personales son una lente lingüística a través de la cual se pueden descubrir las visiones que las personas tienen sobre sí mismos, sobre los demás, sobre la estructura social y sobre la postura en la que se encuentran inmersos los hablantes. Se entiende por *identidad lingüística*, el vínculo que crea el individuo con la comunidad de habla de la que se hace miembro y cuya variedad de lengua adopta como suya propia. La *identidad lingüística* no es innata, sino que se va configurando, desarrollando, transformando en relación dialéctica con aspectos de la vida biológica, material y social. Al incorporarse elementos nuevos de la otra realidad cultural, algunos investigadores apuntan al desarrollo de una identidad nueva dado que el alumno, no solo adquiere información nueva, sino también elementos simbólicos de otra comunidad etnolingüística. El aprendizaje de un idioma implica por tanto “*una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y de nuevas formas de ser*” (Williams y Burden, 1999: 123).

Kalaja *et al.* (2013) afirman que en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas está demostrado que tanto los alumnos como los docentes dan sentido a sus experiencias a través del proceso de contar historias. Siendo así como se van construyendo las identidades. De ahí que las historias de vida lingüística narradas e ilustradas y los relatos migratorios de las aprendices *recién llegadas*, fueran unas de las herramientas de recolección de datos usada en nuestro estudio.

Son abundantes los estudios que muestran el relevante papel que desempeña la identidad respecto al mantenimiento de la L1, ya que ésta es esencial a la hora de transmitir el bagaje etnolingüístico de las familias e inculcar a los hijos el sentimiento de orgullo cultural (Cummins, 1984; Guardado 2002, 2006; Suarez 2007). Mientras que la habilidad de mantener de manera exitosa la lengua del hogar en un ambiente en el que la lengua dominante se impone, concede a los hablantes de la lengua minoritaria un sentimiento más fuerte de identidad cultural y la posibilidad de establecer lazos más estrechos con la herencia cultural familiar. De ahí que una fuerte identidad con la L1 puede identificarse como un factor determinante de mantenimiento de la L1. Así, por el contrario, se ha observado que los estudiantes que no desarrollan una sólida conexión con la L1 pueden llegar a sentirse ambivalentes sobre su identidad e incluso llegan a “*sentir vergüenza sobre la lengua del hogar y su cultura*” (Cummins, 1984b).

Es tarea del docente el guiar a los alumnos en la construcción de la *identidad lingüística y cultural* mediante la inclusión en el aula y fuera de ella de experiencias plurales, con el propósito de desarrollar así su capacidad de aprender a relacionarse con otra lengua y otras culturas a partir de dichas experiencias. De la misma manera, el abogar por la legitimación del español en el aula y en la escuela es una práctica fundamental con la que se contribuye a la identificación positiva del aprendiz respecto al idioma del hogar y a las prácticas culturales llevadas a cabo en su comunidad.

Por su parte, Norton (2000) señalará respecto a la *identidad cultural* que es cómo las personas entendemos nuestra relación con el mundo exterior y cómo esa relación se construye a través del espacio y el tiempo y cómo nosotros mismos comprendemos las posibilidades para el futuro. Desde esta perspectiva post estructural la identidad se entiende como algo, fluido, dinámico, multifacético y negociado en la interacción (Norton 2000; Schiffrin 1996).

El individuo construye sus posibles identidades o proyecciones de lo que quiere o no quiere ser a través de las prácticas que decide llevar a cabo y de las que opta por evitar (Norton, 2001). La identidad de los hablantes de LH se construye y contextualiza en la medida en la que mantienen y trazan conexiones con ambas o múltiples lenguas y culturas (Val y

Vinogradova, 2010). Con el fin de comprender mejor la complejidad de estos procesos, algunos investigadores han ahondado en un relevante concepto que atañe a los hablantes de LH: *la lengua como capital cultural* (Bourdieu, 1999). El capital de la lengua forma parte del capital cultural de uno, donde la identidad se forja, se describe, y se pone en duda. El *capital cultural* es un término acuñado por Pierre Bourdieu, con el cual extiende el entendimiento del capital en términos económicos a “*una forma de poder como capital en sociedades diferenciadas*” (Swartz, 1997, p. 75).

Según Bourdieu (1999), en los Estados Unidos, la lengua de valioso capital cultural para la sociedad es el inglés, y el resto de las lenguas no tiene demasiado valor cultural o de mercado. En consecuencia, los otros idiomas se van perdiendo en la *primeras y segundas generaciones*, ya que los hablantes de dichas lenguas y la sociedad en general, no las consideran como algo tan valioso como el inglés.

Por tanto, en el proceso de socialización, en el cual las ideologías se transmiten de generación en generación, las actitudes y las creencias de los miembros de la comunidad hacia la lengua resultan cruciales para asegurar el éxito en el mantenimiento de la L1.

Respecto a la relación existente entre la identidad y el mantenimiento de la L1 Coelho dirá:

“The first language is an important component of the learner's identity and a source of cultural pride and self-esteem” (Coelho, 2012, p. 196).

La *identidad cultural*, es una variable más general de la *identidad social* y no requiere competencia en la LH, ya que uno se puede identificar con la cultura de una comunidad aun siendo monolingües en inglés. Teniendo esto en cuenta, la identidad con la LH implica, un cierto nivel de afiliación y conexión con la cultura de herencia. Valdés señala que, dado que el mantenimiento de la LH y los lazos con la LH y la cultura de herencia está en manos del individuo y de la familia, resulta casi imposible reproducir la envergadura de las realidades

socioculturales e interpersonales requeridas para transmitir y adquirir una lengua de herencia de la manera en la que se transmite una primera lengua. Por consiguiente, la *competencia bilingüe* (cónfer. 1.3.2 Bilingüismo) depende del contacto que la persona tiene con ambas lenguas y de sus actitudes hacia ellas (Valdés, 2001).

Incorporar la herencia cultural a la enseñanza de la lengua de herencia o segundas lenguas en contextos pluriculturales comporta grandes beneficios los cuales han sido puestos de manifiesto repetidas ocasiones:

“Incorporating elements of students' L1 cultural heritage into L2 curriculum signals respect for their backgrounds and validates their identities” (Bauman, Z. 1999).

Dado que las identidades, las culturas y las lenguas son atributos esenciales y primordiales que se nos conceden al nacer y que van evolucionando a lo largo de nuestra vida, hemos querido finalizar este apartado con la holística definición que Hall (1990) da de *identidad cultural*, por recoger como ningún otro, ese constante proceso de construcción y reconstrucción y, por ende, de transformación:

“Cultural identity is a matter of ‘becoming’ as well as of ‘being’. It belongs to the futures as much as to the past. It is not something which already exists, transcending place time history and culture. Cultural identities come from somewhere, have histories. But like everything which is historical, they undergo constant transformation”.

2.6.2 La identidad étnica

Cuando integramos nuestras culturas en nuestra identidad personal, estamos reconociendo la influencia de diferentes contextos donde hemos crecido y donde estamos viviendo. La identidad étnica se desarrolla con las experiencias de la vida. Muchas veces los estereotipos

que la sociedad tiene sobre nuestras culturas puede afectar la formación de la identidad étnica, porque muchas veces el estereotipo que la sociedad coloca sobre la cultura(s) puede causar humillación o vergüenza acerca de tu(s) cultura(s) y puede ser un gran recurso para los conflictos de la identidad étnica.

Por lo que respecta a los modelos de estudio de la identidad, cabe mencionar el análisis llevado a cabo por Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera (1998) donde se distinguen dos modelos: uno centrado en la identificación de los componentes psicosociales de la identidad étnica, cuyo objetivo es identificar la dimensión de las actitudes y comportamientos; y un segundo que intenta mostrar el proceso de formación de la misma.

Tenemos después que considerar el concepto de identidad étnica, así como lo encontramos en el estudio de Massot Lafon (2003). Faceta de identidad fundamental para nuestro estudio ya que la identidad étnica es un rasgo que el alumno inmigrante defiende por la necesidad de mantener firme su identidad y, al mismo tiempo, pone en discusión por el deseo de ser aceptado y poderse integrar dentro de la nueva sociedad.

A continuación, resumimos los principales aportes respecto a los componentes psicosociales de la identidad étnica:

Rotheram y Phinney (1987), describen seis componentes específicos: autodefinición; actitudes hacia su grupo étnico y la evaluación propia del mismo; actitud hacia uno mismo como miembro del grupo; interés y conocimientos sobre el grupo étnico, e interés por profundizarlos; conductas y prácticas étnicas y compromiso con la identidad étnica.

Bernal y colaboradores (1993) citados por Casas y Pytluk (1995) identifican cinco componentes en la identidad étnica: auto identificación étnica; constancia étnica; conocimientos étnicos; y sentimientos y preferencias étnicas.

Según Isajiw (1990) las personas representan múltiples formas de identidad étnica, dadas las

infinitas combinaciones que pueden ocurrir por la influencia de los componentes externos (lenguaje étnico, relaciones de amistad, funcionalidad del grupo, medios de comunicación social y tradiciones étnicas) así como por la influencia de los componentes internos subdivididos en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y moral.

Respecto a los modelos de desarrollo de la identidad étnica que explican el proceso de formación de la misma, se identifican dos tipos:

- 1- Los representados por los teóricos de la identidad racial los cuales parten del contraste o enfrentamiento de una cultura minoritaria frente a otra dominante:

Atkinson, Morten y Sue (1989) enumeran cinco estados de desarrollo: conformidad, disonancia, resistencia e inmersión, introspección y articulación sinérgica y conciencia.

Cross (1978) referido por Phinney (1991) contempla tres estadios. El primero se caracteriza por la valoración negativa del propio grupo étnico y una preferencia por la cultura mayoritaria. El segundo, previo al contacto con su grupo, se caracteriza por el interés y aumento progresivo del conocimiento que la persona adquiere sobre él. El estadio final se caracteriza por la internalización y aceptación de los miembros del propio grupo, así como por la valoración positiva de los mismos.

Helms (1995) utiliza el término status definiendo este como una interacción dinámica entre los procesos cognitivo y emocional subyacentes en los modelos de identidad racial. La autora reconoce seis estatus: contacto, desintegración, reintegración, pseudoindependencia, inmersión-emergencia y autonomía.

Hannoun, H. (1992) apunta que son dos las reacciones de las minorías culturales contra el medio de acogimiento: hermetismo (individual colectivo y fusión en el entorno de acogimiento) invisibilidad e integración.

- 2- Los representados por los teóricos de la identidad racial que parten de la identidad étnica

y se basan en las teorías del desarrollo del yo:

Phinney (1991) centrándose en la adolescencia, considera que el logro de la identidad es el resultado de una crisis, de una conciencia y/o encuentro, que lleva a la persona a un periodo de exploración o experimentación, y finalmente concluye con la incorporación y el compromiso de la propia identidad.

Maalouf (1998) afirma que el mundo moderno es multicultural y se encuentra en tensión permanente por diferencias religiosas, lingüísticas, étnicas, de color, etc. Reconoce la importancia de asumir: las múltiples pertenencias culturales y contradictorias, los elementos confluyentes de su historia de vida, la marginalidad mundial y asumirnos como los fronterizos de nacimiento, por trayectoria o por deseo.

Cerramos este apartado haciendo eco de las palabras de Malouf por coincidir plenamente con su manera holística de presentar la identidad.

2.6.3 La identidad social. La teoría de la sociedad como un espejo

Según Norton, cuando se habla de identidad social se hace referencia a cómo la gente entiende su relación con el mundo, cómo esa relación se construye a través del tiempo y el espacio y como la gente entiende sus posibilidades para el futuro. En relación con el aprendizaje de lenguas, la identidad juega un factor determinante en el acceso del aprendiz a las oportunidades para adquirir una lengua, así como en el tiempo empleado en dicho aprendizaje (Norton, 2000).

La importancia que el entorno social tiene para el desarrollo de la propia identidad viene considerada por el interaccionismo simbólico y por la psicología social. Según este marco la identidad se construye gracias a las relaciones con el entorno social: los demás representan el espejo en que todos nos reflejamos y medimos. Y nos piden además una representación de nosotros mismos a la que intentamos adecuarnos. De hecho, tenemos tantas identidades como

personas a las que nos enfrentamos. La importancia de estas definiciones está en el concebir el Yo como elemento en continua evolución.

“Así podemos decir que el Yo no es solo un reflejo de las definiciones de otras personas, sino una síntesis creativa producida por el proceso de interacción, el cual cambia continuamente a través de nuevas experiencias críticas” (De Oñate 1989 p. 68).

Podemos entender la importancia de este punto de vista considerando la necesidad de integración y aceptación del inmigrante. Ser señalado por sus diferencias culturales con el entorno, así como la necesidad de defender la diversidad del Yo, es fuente de estrés. Y podemos entender la necesidad de establecer relaciones afectivas para poder tener adelante un "espejo positivo" en que reconocerse de manera auténtica.

La imagen social reflejada es la imagen del sujeto que la sociedad proyecta sobre él mismo y le devuelve. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) estudian cómo reaccionan los hijos de los inmigrantes a las imágenes sociales negativas y aunque las respuestas dependen de diversos factores, les suele llevar a tener aspiraciones bajas de ellos mismos, pasividad y duda de sus propias posibilidades, haciendo así, que sus bajas expectativas se conviertan en una especie de profecía cumplida en virtud de sí misma. En muchos casos, la sociedad les devuelve una imagen negativa y estereotipada de su comunidad, resultando entonces muy difícil mantener una autoestima alta, lo que les lleva a alejarse de la escuela que como institución les representa esta idea.

Portes y Rumbaut (2001) sostienen que aquellos que mantienen lazos con las comunidades étnicas de sus padres (*aculturación selectiva*) obtienen mejores resultados que los que asimilan más rápidamente las formas de la cultura de acogida (*aculturación disonante*). Así defienden que la aculturación selectiva es especialmente importante para los grupos culturales minoritarios:

“La aculturación selectiva ofrece la más sólida base para preservar la autoridad parental, junto con el más fuerte baluarte contra los efectos externos de la discriminación. Así, las personas y las familias no se enfrentan a las luchas de la aculturación solas sino más bien en el marco de sus propias comunidades. Esta situación ralentiza el proceso mientras que sitúa la adquisición de nuevos conocimientos culturales y el idioma en un contexto de apoyo” (Portes y Rumbaut, 2001, 54).

Por su parte, Portes y Zhou (1993) comparando los distintos grupos étnicos, han concluido que los alumnos con mayor éxito académico son los que se mantienen más cerca de la cultura y de la lengua de sus progenitores. Ese tipo de alumnos, parece que pueden acomodarse relativamente bien a la cultura y a las demandas de la escuela y de la sociedad americana sin sacrificar su cultura de origen y sin experimentar enfrentamientos y conflictos de autoridad con sus padres.

Queremos hacer referencia a lo que Ochs y Schieffelin (1995, 2008) denominan *socialización de la lengua* para referirse al proceso por el cual el aprendiz socializa tanto a través de la lengua como a través del uso de la misma dentro la comunidad. La lengua es el instrumento primordial de uso del grupo social con el que transmite sus valores y creencias al aprendiz y será la misma lengua la que codifica muchos de los elementos culturales. Según este enfoque, será a través del proceso de socialización que al aprendiz se le enseña a usar la lengua y por consiguiente a adquirirla. De ahí, que la variedad de una lengua, sus usos y el estilo comunicativo que el hablante desarrolla están basados en la practicas que llevan a cabo las comunidades en las cuales interactúan. De la misma manera que las ideologías lingüísticas *“envision and enact links of language to group and personal identity”* (Woolard y Schieffelin, 1994: 55-56), poniéndose de manifiesto sobre todo en contextos multilingües (Ochs y Schieffelin,1995). Por tanto, las actitudes y creencias de los miembros de una comunidad sobre la lengua son cruciales para el mantenimiento con éxito de la L1 en el proceso de socialización dado que sus ideologías se transmiten a las generaciones siguientes.

De ahí, que decidiéramos entrevistar a las familias con el fin de conocer sus creencias sobre el aprendizaje, el uso y el mantenimiento del español.

Y a modo de conclusión, diremos que la forja de la identidad está íntimamente relacionada a las prácticas sociales y escolares de los alumnos, los cuales pasan por un constante proceso de construcción y reconstrucción y, por ende, de transformación. De ahí, la importancia que tiene la observación de dicho proceso en el aula, con el fin de de establecer relaciones interculturales y por tanto, de llevar a cabo prácticas docentes que favorezcan la creación de vínculos que nos conduzcan tanto a educadores como al alumnado al mutuo respeto y a la comunicación intercultural.

3. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Tras la exposición del estado de la cuestión y en concordancia con el interés general de nuestro estudio, exponemos a continuación las preguntas y los objetivos que guiaron nuestra investigación. A través de ellos abordaremos el análisis y a ellos volveremos en las conclusiones finales.

3.1 Preguntas de investigación

Desdoblamos una única pregunta inicial en pos de reflejar dos componentes del recorrido vital de los alumnos: el aprendizaje de la lengua y, en segundo término, aunque más etéreo, su construcción psicológica, afectiva e identitaria.

¿En qué medida el uso de una determinada metodología que exponga a los alumnos a diversas muestras de sus culturas (C1) en el caso de los alumnos de origen hispano o de la cultura de la lengua meta (C2) para el resto de alumnado y que promueva la reflexión escrita y/u oral, influye en sus actitudes y motivaciones hacia el español (E/L1, E/LH y E/L2), así como en el aprendizaje del mismo?

¿En qué medida el uso de una determinada metodología que exponga a los alumnos a diversas muestras tanto de sus culturas (C1) como de la cultura de la lengua meta (C2), y que promueva la reflexión escrita y/u oral influye en la forja o matización de su identidad lingüística, étnica y cultural?

Y, por otra parte, una tercera pregunta, ligada a las dos anteriores, con la que se pretende atender a la compleja realidad con la que se encuentra todo maestro de inmersión dual: la confluencia en el aula de tres estatus diferentes de una sola misma lengua, el *español*, en función del vínculo familiar o no que la une al alumnado y el triple panorama didáctico que requiere la puesta en práctica de estrategias específicas para dicha enseñanza, lo cual nos llevó a plantear la pregunta siguiente:

¿Cómo compaginar una enseñanza que cubra las necesidades tanto de los aprendices de español como lengua del hogar (E/L1), como lengua de herencia (E/HL) y como segunda lengua (E/L2) en una misma clase?

3.2 Objetivos de la investigación

Las preguntas de investigación nos llevaron a fijarnos los objetivos expuestos a continuación:

- ❖ Hacer eco del impacto que tiene en los alumnos el que se escuche su voz en el aula.
- ❖ Recoger la doble relación de los aprendices con el español y con el inglés.
- ❖ Conocer los tipos de motivación que lleva a los aprendices a estar aprendiendo español.
- ❖ Fortalecer la estima lingüística y cultural del español en el aprendiz.
- ❖ Recoger las percepciones pre y post experiencia didáctica de los aprendices y sus progenitores sobre la presencia de sus culturas en el aula y en la escuela.
- ❖ Observar cómo afecta al rendimiento académico del aprendiz el que su cultura esté representada en el aula y en la escuela.
- ❖ Aprender el grado de consciencia que muestran los aprendices sobre su relación con el contexto donde tiene lugar el aprendizaje.
- ❖ Recoger el grado de satisfacción que sienten los alumnos cuando emplean los diferentes modos comunicativos (interpersonal, interpretativo y expositivo).
- ❖ Establecer si existe correlación entre la timidez o la extroversión del aprendiz y el grado de motivación y el rendimiento académico del mismo.
- ❖ Recoger patrones actitudinales de los tres grupos del alumnado (E/L1, E/LH y E/L2) a través de la exploración de las razones por las que el aprendiz se resiste, llegado el caso, a hacer uso del español en la clase y en casa¹.
- ❖ Conocer la opinión de las docentes sobre los objetivos del *Proyecto Curricular* de la escuela.
- ❖ Recoger las prácticas docentes de las maestras en torno a la escritura.

¹ Sirviéndonos de la taxonomía del Marco Común Europeo de Referencia, examinar esas posibles razones respecto al grado de resistencia/tendencia al uso del español del aprendiz en tres de los cuatro ámbitos de uso en un niño: personal, académico y social. No consideramos el ámbito profesional pues no compete dada la edad de los discentes.

3. Preguntas y objetivos de investigación

- ❖ Conocer a través de las docentes la opinión de los alumnos sobre el español en general y sobre la escritura en particular.
- ❖ Recoger las actitudes de las docentes hacia los aprendices de lenguas de herencia y sus culturas y ver cómo se manifiestan esas actitudes en el ámbito de la escuela.
- ❖ Conocer la visión y la motivación tanto de los padres de habla hispana como de los de habla no hispana hacia el aprendizaje del español.
- ❖ Determinar qué papel juegan los progenitores en la educación de sus hijos y qué les llevo a inscribir a sus hijos en el programa de inmersión dual.
- ❖ Conocer si las percepciones de padres e hijos están en consonancia sobre lo que se comparte en el hogar respecto a todos aquellos hitos personales que definen su historia familiar.

Tanto las respuestas a los cuestionarios, las historias de vida lingüística, los relatos migratorios, las entrevistas, las reflexiones por escrito, las presentaciones individuales y de grupo, la producción multimodal por parte de los alumnos a raíz de la implementación de la Secuencia Didáctica, la observación diaria por parte de la investigadora, así como la triangulación de algunos datos, nos permitió recoger datos que pretenden dar respuesta a los objetivos mencionados.

4. CONTEXTO Y PERFIL DE LA MUESTRA

Los doce alumnos objeto de estudio cursan tercer grado de primaria, el equivalente a 3° Primaria en Cataluña y España, y asisten a la escuela *Thomas Edison Charter Academy* (TECA) de San Francisco, California, en los Estados Unidos. La escuela ofrece instrucción TK-8, desde los 4 hasta los 14 años de edad. TK es el curso de transición a kindergarten, por sus siglas en inglés, *Transicional Kindergarten* hasta octavo grado (equivalente de P3 a 2° ESO) y cuenta con un programa de inmersión dual que sigue el modelo 50/50 desde *Kindergarten* (equivalente a P4 y P5) hasta tercero, cursos durante los cuales el 50% de la enseñanza se realiza en español y el otro 50% en inglés. La instrucción la lleva a cabo un maestro para cada idioma. Llegando a cuarto grado (equivalente a 4° Primaria), los alumnos reciben ocho horas de español a la semana (25%) y el resto de la instrucción es en inglés (75%). A partir del curso escolar 2016-2017 el programa de inmersión dual se amplió también hasta quinto grado (5° Primaria), curso en el que los alumnos reciben tres horas semanales de español (10%) y el resto de la instrucción es en inglés (90%). A diferencia de los otros grados, la instrucción tanto en cuarto como en quinto la imparte un mismo maestro.

Tabla 2. Porcentajes por grado de la instrucción en ambos idiomas

| <i>Grado</i> | <i>Instrucción en español</i> | <i>Instrucción en inglés</i> |
|-----------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| <i>Kindergarten-Tercero</i> | 50% | 50% |
| Cuarto | 25% | 75% |
| Quinto | 10% | 90% |

El número de alumnos matriculados en el curso escolar 2015-2016 durante el que se tomó la muestra y llevó a cabo nuestro estudio fue de 655, de los cuales 178 formaban parte del programa de inmersión dual español-inglés. Un total de 10 aulas seguían dicho programa dual, dos aulas por grado de *Kindergarten* a tercero, un aula en cuarto y un aula en quinto.

Según la distribución empleada en los EE.UU. para categorizar a los alumnos matriculados, a esta escuela asistieron durante el curso escolar 2015-2016: 529 Hispanos; 58 Afroamericanos; 33 Blancos; 9 de las islas del Pacífico; 8 Filipinos; 4 Otros asiáticos; 2

Nativo americanos; 2 Indios asiáticos; 2 Vietnamitas; 1 Hawaiano; 1 Chino y 6 que no quisieron revelar su origen. Más concretamente, en las dos aulas en la que se basa nuestro estudio, este reparto “étnico” se distribuye de la manera siguiente: de un total de 44 alumnos, 35 eran hispanos, 2 afroamericanos, 5 blancos, 1 nativo americano y 1 samoano.

La escuela Thomas Edison Charter Academy (a partir de ahora TECA), según su página web, ofrece: *un ambiente de aprendizaje positivo, en la medida en que promueve la excelencia educativa con un enfoque en las artes creativas y escénicas para todos los alumnos. Se pretende que los alumnos estén motivados, que sean auto-suficientes, que participen en una comunidad diversa, que aprendan a tomar conciencia de su educación, preparándoles así para tener éxito en la escuela secundaria y que aspiren a llegar a la universidad. La misión de TECA es fomentar el crecimiento artístico, social, emocional e intelectual de cada alumno. El proceso de instrucción es un modelo de colaboración en un ambiente seguro, socialmente justo y respetuoso. Se ofrecerán a los alumnos oportunidades para la exploración, la expresión, el desafío, y el éxito.*

El ingreso en el campo de estudio, contrariamente a lo que suele suceder, fue bastante sencillo. El hecho de trabajar en la escuela y llevar a cabo el estudio con mis propios alumnos facilitó todo, pues generalmente supone una serie de petición de permisos. El proyecto de investigación fue presentado a la directora del centro con el fin de obtener su aprobación y, dicho sea de paso, fue acogido con gran interés y entusiasmo por la misma. Tanto ella, como las tres docentes de español y los padres se mostraron muy dispuestos a colaborar en nuestro estudio.

En lo que concierne a los rasgos académicos y personales de las tres docentes a quienes se les pasó el cuestionario, señalamos que dos de ellas fueron maestras de los dicentes de años anteriores y una era la maestra que el grupo objeto de estudio tendría el año siguiente a la investigación. La docente de primer grado (D1º) es una maestra de España que enseña en *Thomas Edison* desde hace 3 años y cuenta con 6 años de experiencia en programas bilingües en los EE.UU. La docente de segundo grado (D2º) es española, es su segundo año en la escuela y tiene 10 años de experiencia en programas bilingües en los EE.UU. Respecto a la

docente de cuarto grado (D4°), ella es también de España y este es su primer año en la escuela, cuenta con 3 años de experiencia en escuelas bilingües en Madrid. Ninguna de las tres había enseñado antes en programas de inmersión dual y consideraban auténticos retos el enfrentarse al hecho de tener en una misma clase a un alumnado con necesidades académicas tan variadas por un lado y por otro y, sobre todo, el hecho de no contar con unas directrices curriculares establecidas para cada grado que permitiera a los alumnos una continuidad de un curso a otro. Tanto las tres docentes como la investigadora formaban o habían formado parte del programa de intercambio cultural de Profesores Visitantes (PPVV) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y centros educativos de Estados Unidos, en este caso el Departamento de Educación de California.

Y como se ha señalado anteriormente, los doce alumnos de la muestra, con edades comprendidas entre los ocho y los diez años, cursaban tercer grado de primaria en el momento de comenzar nuestro trabajo de campo y la escuela les consideran bilingües español-inglés. Siete de ellos son niñas y los otros cinco niños.

Antes de llevar a cabo la categorización de los alumnos en función de su relación con el español, consideramos oportuno definir lo que nosotros entendemos por E/L1, E/LH y E/L2 respectivamente en el marco de nuestra investigación.

Aprendices con español como lengua del hogar (E/L1): es el caso de los alumnos que interactúan prácticamente exclusivamente en español en su hogar. Según los avatares de la vida, esta L1 puede perder, con el tiempo, protagonismo en el ámbito doméstico, ya que puede darse el caso de que el sujeto pase a utilizarla menos, en favor de por ejemplo la lengua de escolarización y oficial del país que en este caso es el inglés. De hecho, a lo largo de los cursos, la lengua inglesa irá ganando protagonismo en el programa dual ya que irá aumentando el tiempo en que se emplee como lengua de instrucción y ello, en detrimento inversamente proporcional de la otra lengua de escolarización, el español. La disminución de la frecuencia de uso de cualquier lengua conlleva, la mayor de las veces la pérdida progresiva de la

espontaneidad por parte del sujeto en dicha lengua respecto a estadios previos de práctica y manejo. De ahí que la que originariamente podía considerarse la L1 como lengua de mayor uso y mejor dominio pueda, con el tiempo, perder esas atribuciones. Y este podría ser el caso, con el tiempo, de estos alumnos de E/L1 en referencia al uso y fluidez de la lengua española.

Aprendices con español como lengua de herencia (E/LH): es el caso de nuestros alumnos que están expuestos al español en el hogar, pero de manera menos exclusiva que los considerados en la categoría E/L1. Los alumnos de E/LH a menudo sólo interactúan en esta lengua con uno de sus progenitores e incluso sus competencias productivas pueden estar muy por debajo de las puramente receptoras (mientras que los de E/L1 presentan un mayor equilibrio entre destrezas de comprensión y de producción).

Aprendices con español como segunda lengua² (E/L2): es el español que aprenden, como LE, los alumnos anglófonos del sistema dual español-inglés de nuestra muestra. Utilizamos el numérico 2 en un sentido ordinal, para referirnos a que la española es la segunda lengua que, por orden cronológico, conforma el repertorio de estos alumnos.

En base a esta taxonomía tripartita, empírica e inductiva, hemos distribuido nuestra muestra como sigue, y para ello hemos usado pseudónimos con el fin de garantizar el anonimato:

E/L1- El grupo de alumnos con español como *lengua del hogar*, donde ambos progenitores hablan español, está formado por Naia, Valentina, Nicolás, Candela y Adriana.

E/LH- El grupo de alumnos con español como *lengua de herencia*, donde solo uno de los progenitores habla español, está formado por Carlota, Marina y Teo.

E/L2- El grupo de alumnos con español como *segunda lengua*, donde ninguno de los progenitores habla español, está formado por Laila, Alex, Oliver y Mateo.

² Nos desmarcamos de otros empleos muy extendidos en la literatura del término L2: por un lado, como equivalente de lengua oficial del país de acogida para los inmigrantes (por ejemplo, cuando se habla de “Català llengua 2”) y, por otro, como sinónimo de lengua que se implantó en un país fruto de la colonización (como cuando se utiliza “francés L2” remitiendo a los países del Magreb).

Quisimos que hubiera representación de los tres tipos de alumnos y que, además, sus niveles académicos respecto al español fueran diversos, con el fin de que sus perfiles fueran lo más representativos posible de la composición habitual de este tipo de aulas en lo que al perfil lingüístico y competencias comunicativas del alumnado se refiere. De esta manera pretendemos garantizar la representatividad de nuestra muestra y, por ende, la relevancia de nuestros resultados.

Cabría mencionar aquí, que el considerar el español como *primera* o *segunda lengua* también depende del propio hablante. Así, por ejemplo, aquel aprendiz que percibe su español como poco fluido y con errores gramaticales generalmente opina que el inglés es su primera lengua y el español, su segunda lengua. Autodefiniciones que quisimos recoger a través de los cuestionarios (*Cónfer*. Análisis de cuestionario I a aprendices, pág. 152).

Por lo que respecta a los orígenes de los alumnos, presentamos las tablas siguientes:

Tabla 3. Origen de los alumnos E/L1

| | E/L1 | | | | |
|--|----------------|------------------|----------------|----------------|---------------------------------|
| Nombre | Naia | Valentina | Nicolás | Candela | Adriana |
| Nacionalidad | Mexicana | Mexicana | Hondureño | Estadounidense | Estadounidense |
| Generación sociolingüística ³ | Primera (G0.5) | Primera (G0.5) | Primera (G1.5) | Segunda (G2) | Segunda (G2) |
| Edad | 9 | 10 | 9 | 8 | 9 |
| Origen de los progenitores | Mexicanos | Mexicanos | Hondureños | Guatemaltecos | Nicaragüense (G1) y cubano (G1) |
| L1 | Español | Español | Español | Español | Español |
| Auto - determinación | “Mexicana” | “Mexicana” | “Hondureño” | “Guatemalteca” | “Nicaragüense” y “Cubana” |

³ *Cónfer*. La generación sociolingüística, pág.39. La cual solo es aplicable a los grupos E/L1 y E/LH.

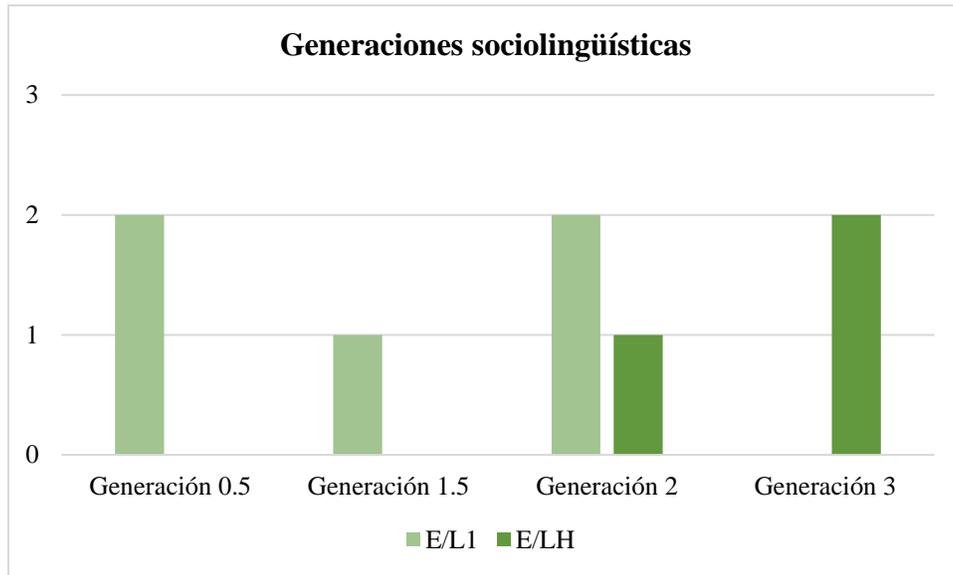
Tabla 4. Origen de los alumnos E/LH

| | E/LH | | |
|-----------------------------|------------------------------------|-------------------------------|---|
| Nombre | Carlota | Marina | Teo |
| Nacionalidad | Estadounidense | Estadounidense | Estadounidense |
| Generación sociolingüística | Segunda (G2) | Tercera (G3) | Tercera (G3) |
| Edad | 9 | 8 | 9 |
| Origen de los progenitores | Salvadoreña (G1.5) y afroamericano | Mexicana (G2) y afroamericano | Guatemalteca-salvadoreña (G2) y americano |
| L1 | Inglés | Inglés | Inglés |
| Autodeterminación | “Salvadoreña” y “Americana” | “Americana” | “Americano” |

Tabla 5. Origen de los alumnos E/L2

| | E/L2 | | | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|------------------------------|---|
| Nombre | Laila | Alex | Oliver | Mateo |
| Nacionalidad | Estadounidense | Estadounidense | Estadounidense | Estadounidense |
| Edad | 9 | 8 | 8 | 9 |
| Origen de los progenitores | Americana-mexicana y samoano | Italoamericanos | Americana y nativo americano | Irlandesa-americana y británico-americano |
| L1 | Inglés | Inglés | Inglés | Inglés |
| Autodeterminación | “Americana” | “Americano” | “Nativo americano” | “Americano” |

En la tabla que presentamos a continuación, recogemos las generaciones sociolingüísticas de los grupos E/L1 y E/LH.

Tabla 6. Las generaciones sociolingüísticas de los grupos E/L1 y E/LH

A continuación, recogemos información, detallada individualmente, de algunos datos que no se incluyeron en las tablas anteriores.

E/L1 (español como *lengua del hogar*)

Naia

- a. Mexicana
- b. Nueve años
- c. Progenitores mexicanos y lleva dos años viviendo en San Francisco.
- d. Su L1 es el español
- e. Se considera a sí misma “mexicana”.

Valentina

- a. Mexicana
- b. Diez años
- c. Progenitores mexicanos y lleva tres años viviendo en San Francisco.
- d. Su L1 es el español
- e. Se considera a sí misma “mexicana”.

Nicolás

- a. Hondureño
- b. Nueve años
- c. Progenitores hondureños
- d. Su L1 es el español
- e. Se considera a sí mismo “hondureño”.

Candela

- a. Estadounidense
- b. Ocho años
- c. Progenitores guatemaltecos
- d. Su L1 es el español
- e. Se considera a sí misma “guatemalteca”.

Adriana

- a. Estadounidense
- b. Nueve años
- c. Un progenitor es nicaragüense de primera generación y el otro es cubano de primera generación.
- d. Su L1 es el español
- e. Se considera a sí misma “nicaragüense y cubana”.

ELH (español como *lengua de herencia*)

Carlota

- a. Estadounidense
- b. Nueve años
- c. Un progenitor es salvadoreño de primera generación y el otro es afroamericano.
- d. Su L1 es el inglés. Entiende y puede comunicarse en español.
- e. Se considera a sí misma “salvadoreña” y “americana”.

Marina

- a. Estadounidense
- b. Ocho años
- c. Un progenitor es mexicano de segunda generación y el otro es afroamericano.
- d. Su L1 es el inglés. Entiende y puede comunicarse en español.
- e. Se considera a sí misma “americana”.

Teo

- a. Estadounidense
- b. Nueve años
- c. Un progenitor es guatemalteco-salvadoreño de segunda generación y el otro estadounidense de origen italiano-alemán.
- d. Su L1 es el inglés. Entiende, pero aún le cuesta comunicarse en español hablado.
- e. Se considera a sí mismo “americano”.

E/L2 (español como *segunda lengua*)

Laila

- a. Estadounidense
- b. Nueve años
- c. Progenitores estadounidenses. Uno de ellos es de origen samoano y mantiene su lengua.
- d. Su L1 es el inglés. Ha estado expuesta al samoano en casa y en el entorno familiar.
- e. Entiende español y puede comunicarse muy bien tanto oralmente como por escrito.
- f. Se considera a sí misma “americana”.

Alex

- a. Estadounidense
- b. Ocho años
- c. Progenitores estadounidenses. Ambos de origen italiano y han mantenido su lengua.
- d. Su L1 es el inglés. Ha estado expuesto al italiano en casa y en el entorno familiar.

- e. Entiende español y puede comunicarse bien por escrito, sin embargo, aún le cuesta comunicarse oralmente.
- f. Se considera a sí mismo “americano”.

Oliver

- a. Estadounidense
- b. Ocho años
- c. Progenitores estadounidenses, uno de ellos es de origen Nativo Americano.
- d. Su L1 es el inglés.
- e. Entiende español, sin embargo, aún le cuesta comunicarse tanto oralmente como por escrito.
- f. Se considera a sí mismo “nativo americano”.

Mateo

- a. Estadounidense
- b. Nueve años
- c. Progenitores estadounidenses de origen irlandés, británico, alemán e italiano.
- d. Su L1 es el inglés.
- e. Entiende español y puede comunicarse bien por escrito, sin embargo, aún le cuesta comunicarse oralmente.
- f. Se considera a sí mismo “americano”.

Concluimos el capítulo diciendo que a lo largo de nuestro trabajo serán muchas las ocasiones en las que haremos referencia a la taxonomía tripartita en/con la que hemos distribuido nuestra muestra, y resultará además necesario para llevar a cabo una adecuada interpretación de los resultados obtenidos.

5. MARCO METODOLÓGICO

Con el fin de fundamentar la opción metodológica en la que se inscribe nuestro estudio, acudimos a nuestras preguntas de investigación sobre *si el uso de una determinada metodología que exponga a los alumnos a diversas muestras tanto de sus culturas (C1) como de la cultura de la lengua meta (C2), y que promueva la reflexión escrita y/o verbal, influye favorablemente en sus actitudes y motivaciones hacia el español (E/L1, E/LH y E/L2), así como en el aprendizaje del mismo.* Así como *si el uso de una determinada metodología que exponga a los alumnos a diversas muestras tanto de sus culturas (C1) como de la cultura de la lengua meta (C2), y que promueva la reflexión escrita y/o verbal, influye en la posible forja o matización de su identidad lingüística, étnica y cultural.*

Ambas preguntas nos llevaron a cuestionarnos también *cómo compaginar una enseñanza que cubra las necesidades tanto de los aprendices de español como lengua del hogar (E/L1), como lengua de herencia (E/HL) y como segunda lengua (E/L2) en una misma clase.* Con el fin de dar respuesta a esta última pregunta se pusieron a prueba una serie de actividades de enseñanza /aprendizaje del español a través del diseño de una Secuencia Didáctica con la que se pretendía suplir la carencia explícita en primaria de los estándares comunes de referencia para la enseñanza conjunta del español (L1, ELH y L2), y a través de ella, pudimos analizar su impacto en el aprendizaje del mismo. Sin pretender en ningún momento ahondar en las desigualdades de origen socio-económico, sino que por el contrario paliar y/o neutralizarlas.

Tales cuestiones nos condujeron a la etnografía con el fin de poder llevar a cabo una reconstrucción cultural lo más detallada posible.

5.1 El enfoque etnográfico

El objeto de estudio de esta investigación nos lleva a optar por un enfoque predominantemente cualitativo, orientado al paradigma de la investigación-acción, dado que la investigadora llevó a cabo el estudio de campo con sus propios alumnos. Se sitúa dentro del marco metodológico de la investigación etnográfica ya que nos ayuda a describir las

creencias, valores, perspectivas, motivaciones de los informantes y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia de una situación a otra con el tiempo (Woods 1987: 18).

Se optó por la metodología etnográfica, no sólo porque proporciona datos concretos y permite llevar a cabo un análisis detallado de los sujetos, que idealmente conducirán a la reflexión y a la mejora en la práctica pedagógica, sino porque permite, además, tanto un seguimiento longitudinal e intrapersonal como el estudio sincrónico entre los sujetos, con todo lo que el análisis de esta dimensión interindividual pueda proporcionar. Y, por último, por constituir una herramienta privilegiada para comprender en profundidad fenómenos educativos, como en este caso el del aprendizaje del español como lengua de herencia y/o como segunda lengua en un programa de inmersión dual.

El origen de la expresión ‘el profesor como investigador’, como es el caso del papel que juega la docente y observadora-investigadora en este estudio, hay que asociarlo a Lawrence Stenhouse (1979) quien dirigió durante años el *Humanities Curriculum Project* dentro del amplio movimiento de desarrollo curricular que se dio en Gran Bretaña en los años sesenta y setenta. Diseñó un modelo curricular de tipo procesual que ponía el acento en principios procedimentales que gobernarían la actividad en las aulas. Igualmente se proponían actividades de investigación para los maestros (informes, observaciones, registros, etc.), que les permitieran formular hipótesis singulares sobre la forma de concretar el currículo en un caso particular.

Por su parte, Porlán (1997:3-12) promueve un modelo de profesor que investiga en el aula, solo o con la ayuda de observadores expertos, para resolver los problemas concretos (investigación para la acción) y paralelamente, reflexionar, teorizar y reconstruir progresivamente el currículo.

Consideramos preciso señalar, además, que la observación participante es considerada la técnica por excelencia de la etnografía:

“la observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. (...) La observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador” (Velasco y Díaz de Rada 2006: 34).

A continuación, recogemos algunas definiciones que se han dado del concepto de etnografía:

Etimológicamente el término etnografía proviene del griego “ethnos” (tribu, pueblo) y de “grapho” (escribo) y se utiliza para referirse a la “descripción del modo de vida de un grupo de individuos” (Woods, 1987).

Aguirre Baztán analiza también el término etimológicamente y entiende que *“la etnografía es el estudio descriptivo (graphos) de la cultura (ethnos) de una comunidad”* (1995: 3).

Rodríguez Gómez (1996) define la etnografía como:

“el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela”.

Serra (2004:166) señala que objetivo principal de la etnografía será *“la descripción antropológica de una cultura o de algunos aspectos de una cultura”.*

Las autoras Goetz y Le Compte hacen una caracterización holística y reflexiva de la etnografía:

“El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que

conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados (...) Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano (...) Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos” (Goetz y Le Compte 1988: 28-29).

Nos suscribimos a las palabras de M. Cambra cuando habla de la finalidad de la investigación etnográfica, señalando que es la de *indagar en la naturaleza de los hechos sociales, comprender los fenómenos que se generan en contextos educativos e interpretar las asociaciones humanas que forman parte de una cultura* (Cambra, 2003).

5.1.1 Etnografía educativa y etnografía escolar

Si nos centramos en lo que es la etnografía desde el plano pedagógico, diversos autores han planteado qué entienden por etnografía educativa y por etnografía escolar. El concepto de etnografía educativa resulta más amplio dado que remite a una pluralidad de espacios de estudio posibles, no sólo la escuela.

Así, Serra plantea que *“Ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución”* (2004: 166).

Por su parte Velasco y Díaz de Rada (2006: 10) afirman que *“la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar”*.

Torres (1988) dirá que *“El objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que sucede cotidianamente, a base de aportar datos significativos, de la manera más descriptiva posible para después interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas”*.

Por lo tanto, como desprenden las palabras de los investigadores arriba citados, ambas etnografías se complementan.

5.2 El estudio de caso

El estudio de caso es un método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información. Cebreiro López y Fernández Morante enfatizan esta cuestión cuando afirman que:

“Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números sino en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos” (Cebreiro López y Fernández Morante 2004: 666).

Stake (1994:236) considera que hay muchas maneras en la que se puede estudiar el caso *“We choose to study the case. We could study it in many ways”*. Será el mismo autor, Stake (1994,1998) quien distinga tres tipos de estudio de caso según el propósito de cada investigador: el estudio de caso ‘intrínseco’ que pretende comprender mejor un caso en particular; el estudio de caso ‘instrumental’ donde el caso en sí desempeña un papel secundario, de apoyo, que tan sólo ayudaría al entendimiento general de la investigación y; por último, el estudio de caso ‘múltiple’ donde se estudia un número de casos, tengan o no características en común, los cuales se eligen con el fin de comprender una individualidad, entendiéndose así mejor un fenómeno o condición general.

Esta última tipología es la que se ajusta mejor a los objetivos y las particularidades de nuestra investigación dado que decidimos tomar a doce alumnos como objeto de estudio, los cuales fueron agrupados según su relación con el español del modo siguiente:

- 1- El grupo de alumnos con español como *lengua del hogar* (E/L1) en el que ambos progenitores hablan español, siendo este el idioma vehicular del hogar.
- 2- Un segundo grupo de alumnos con español como *lengua de herencia* (E/LH), donde solo uno de los progenitores habla español y en el hogar se alterna el uso del inglés y del español.
- 3- Y por último, el grupo de alumnos con español como *segunda lengua* (E/L2), donde ambos progenitores hablan otros idiomas que no son el español y donde el inglés es el idioma vehicular del hogar.

El motivo de la selección fue el poder tener una muestra lo más variada posible que nos condujera a un estudio comparativo donde la variable: relación con el español, nos llevaran a un análisis lo más pormenorizado posible.

Se decidió presentarles en grupos con el fin de que se pudiera facilitar la observación y el posterior análisis y reconocimiento de los posibles patrones actitudinales de cada grupo.

5.3 La Secuencia Didáctica

Durante dos cursos escolares, el del 2014-2015 y el del 2015-2016, la investigadora implementó en su clase de tercer grado una Secuencia Didáctica, caracterizada por tener un enfoque comunicativo y funcional, en la que la presencia de textos literarios, poemas, canciones, proverbios y trabalenguas fue constante, así como la activa participación de los estudiantes en proyectos relacionados con sus culturas, reflejados en: producciones multimodales individuales, trabajos por tareas grupales o presentaciones orales individuales y de grupo.

El primer año, 2014-2015, se llevó a cabo el curso piloto, con el fin de observar la respuesta de los alumnos y de alguna manera validar la postura pedagógica y didáctica adoptada: la valoración de la lengua y cultura de origen del alumnado, dado que esta es la base sobre la que se sustenta nuestra hipótesis. Tras él, se llevaron a cabo los cambios que se consideraron oportunos, tanto respecto al contenido como al orden en el que ciertos trabajos se llevarían a cabo en el segundo año de la investigación. (*Cónfer. Anexos, pág. 337*)

5.3.1 Criterios de creación de la Secuencia Didáctica

La Secuencia Didáctica fue creada por la investigadora ante la inexistencia en la escuela de un currículum destinado a la clase de español de tercer grado. En su elaboración se tuvieron siempre presente los nuevos Estándares Estatales Comunes de Referencia en Español (*Common Core Standars in Spanish*, por sus siglas en inglés CCSS) así como los Estándares de Contenido para la enseñanza de idiomas en las escuelas públicas de California, *World Language Content Standards for California Public Schools*, en inglés (*Cónfer. Estándares Comunes de Referencia para Primaria en California, pág.128*).

La elaboración de esta Secuencia Didáctica es el resultado de una dedicada búsqueda de actividades que enriquecieran al alumno, le motivaran en su encuentro diario con el español en el aula y pudieran al mismo tiempo, dar respuesta a los objetivos planteados.

Se optó por conferirle un enfoque interdisciplinar que permitiera el tratamiento de diferentes áreas y temas transversales con el fin de integrar otras áreas del conocimiento como las Artes Plásticas, las Ciencias Sociales, la Ética y la Música. Tal enfoque pluridisciplinario se vio favorecido por el hecho de que la maestra de español asume la enseñanza de dichas materias. Además, se buscó fomentar el gusto por la literatura y la capacidad reflexiva de los alumnos, los cuales tuvieron la oportunidad de establecer analogías entre manifestaciones culturales y estéticas que de un modo u otro están presentes en sus propias vivencias y en la realidad que los envuelve. Puesto que muchos de los aprendices ya tienen acceso a esas producciones en su contexto familiar y/o social.

Siguiendo a Dörnyei, (2001) se aplicaron las estrategias motivacionales siguientes:

1. Promover una atmósfera adecuada y un clima de respeto.
2. Concienciar al alumno del éxito que puede tener en el aprendizaje.
3. Presentar las tareas de manera motivadora, ordenada y graduada, adaptadas a su nivel.
4. Hacer del aprendizaje algo divertido y estimulante.
5. Guiar al alumno para que consiga autonomía en el aprendizaje y proporcionarle estrategias de autoaprendizaje y automotivación.

El tipo de materiales didácticos empleados favorece el actual enfoque de la enseñanza orientado a la acción, que conduce a un aprendizaje de la lengua dentro de un contexto social más amplio, y que implica el desarrollo de competencias generales del individuo y la integración de las diferentes destrezas necesarias para la adquisición de la competencia comunicativa.

El Marco Común de Referencia Europeo para el Aprendizaje de Lenguas explica que dicho enfoque se centra en la acción:

“(...) en la medida que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (...) El enfoque basado en la acción tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.” (MCRE, 2002)

5.3.2 Los objetivos didácticos planteados para la Secuencia Didáctica

Diez fueron los objetivos planteados para la elaboración de la Secuencia Didáctica, a partir de ahora SD:

1. Iniciar al alumno en un proceso de auto descubrimiento, reflexión y valoración personal. Y con todo ello, facilitar la tarea fundamental del docente de conocer y acercarse al alumno.
2. Fortalecer la identidad propia a través de la exploración del yo.
3. Leer, analizar y escribir textos que contribuyan a la apreciación del otro y de uno mismo.
4. Trabajar la literatura y sus diferentes formas de expresión.
5. Facilitar el acceso a la literatura a través de la activación de la experiencia.
6. Trasladar el significado del texto literario a otro código como es el de las imágenes.
7. Fomentar la creatividad del estudiante tanto en el plano lingüístico como en el artístico.
8. Transmitir a los alumnos valores culturales ligados a su lengua.
9. Facilitar el acercamiento del alumno a la escritura a través de la escritura conjunta con el docente.
10. Potenciar las capacidades literarias, lingüísticas y expresivas del alumno.

A la hora de fijar dichos objetivos y de elaborar las actividades se han tenido en cuenta los siguientes principios pedagógicos:

- *El que se esté aplicando el socio constructivismo.* Se puede sentir, imaginar, recordar o construir un nuevo conocimiento si tiene un precedente cognitivo donde se ancle. Por ello el conocimiento previo es determinante en el aprendizaje. El docente desarrolla el papel de mediador, siendo tarea la de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes a partir de las que cada alumno tiene almacenadas y ayudarlo para que logre conectarlos con los nuevos aprendizajes.

- *El que los alumnos sean creativos*

- *El que les encaminen a la auto reflexión y a la autonomía*

- *Que les ayuden a desarrollar unos valores y unas actitudes frente al mundo*

Siguiendo las especificaciones que marcan los Estándares Comunes de Referencia de tercer grado, los contenidos que se incluyen en la SD son los siguientes:

Dimensión comunicativa:

Participación en interacciones orales, escritas y audiovisuales (uso de TIC)

- Tienen como fin la construcción de la relación socio-cultural en el aula y en la escuela.
- Son necesarias para la organización y la gestión de las tareas, para la investigación y exposición de la información, para los intercambios de opinión y la exposición de conclusiones.
- Asumción de las responsabilidades y co-evaluación de los procesos y de los resultados en situaciones de trabajo de grupo.

Comprensión de mensajes orales, escritos y audiovisuales

- Búsqueda de información y hábitos de consulta para comprender y ampliar los contenidos de los mensajes, utilizando estrategias previas a la búsqueda y con acceso a fuentes diversas (escritos, internet y audiovisual).
- Uso de estrategias y técnicas de procesamiento de la información, tanto de captación, elaboración y síntesis como de ampliación, y de organización de la información.

Expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales

- Con intenciones comunicativas diversas y en diferentes contextos de espacios y tiempos: textos expositivos

Dimensión plurilingüe e intercultural:

- Concienciación de que las lenguas son elementos que definen la identidad personal y colectiva, una herramienta potenciadora de la comunicación y el aprendizaje, una puerta abierta a la comprensión del mundo y de los otros.
- Expresión de emociones, afectos y sentimientos a través del uso de distintos recursos verbales y no verbales de diversos países.

Dimensión estético-literaria:

- Reflexión sobre la situación de las obras en su contexto, aprovechando los conocimientos previos del alumno y la relación con los conocimientos adquiridos en otras materias.
- Elaboración de opiniones propias y de trabajos sencillos sobre lecturas literarias.

5.3.3 Criterios de selección del corpus literario

Contamos con el privilegio de haber podido crear nuestros propios materiales didácticos, dirigidos en todo momento a atender las necesidades de los alumnos y a reflejar en la medida posible sus orígenes, dándoles a estos una capa de valor cultural, lo cual resultó ser una enorme ventaja.

No hay duda de que la literatura es la mejor expresión de una lengua, y es a través de literatura auténtica en sus diversas manifestaciones que el potencial creativo de una lengua se expresa plenamente. Los alumnos deben tener acceso a genuinas expresiones de su cultura y de la cultura universal. Y para que realmente su educación sea realmente significativa, requiere que se incluya lo mejor de aquella escritura que se ha creado específicamente para ellos, en la lengua que heredaron; una literatura de calidad, rica y diversa, que ocupe un lugar central en su proceso de formación. Por ello, todas las lecturas incluidas en nuestra SD fueron muestras de literatura escrita en español.

Christensen y Karp (2003) subrayan que *“toda buena pedagogía debe estar arraigada en las necesidades y las experiencias de los estudiantes”*. Trabajar con los fondos de conocimiento de los aprendices, garantiza esta premisa. La enseñanza que es receptiva y sensible a las diferencias culturales tiene en cuenta las necesidades de todos los aprendices, por tanto, los profesores que están abiertos a incorporar estos fondos culturales en sus aulas se hallan en una posición ideal para ayudar a elevar el nivel de logro académico de los estudiantes culturalmente diversos.

Por lo que respecta al criterio seguido en la selección del corpus literario se ha partido de un tema general: el del viaje, y se han seleccionado además poemas o escritos que traten de la patria, la pérdida, el hogar, el cambio y la identidad, procurando que en su mayoría hubieran

sido escritos por autores de los países de los estudiantes objeto de estudio, o en su defecto, de América latina.

En la elaboración de la SD, se le dio, como ya se ha señalado, un enfoque comunicativo y funcional, que favoreciera el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, privilegiando el uso de la lengua en diversas situaciones comunicativas y con diferentes propósitos. En dicha secuencia, se incluyen, siguiendo los Estándares Comunes de Referencia, las nociones de gramática pertinentes para tercer grado. Y dado que la multiculturalidad forma parte inherente del currículo, está presente en él a través de las canciones, los trabalenguas, la poesía, los proverbios, las adivinanzas, las lecturas y las celebraciones culturales, constituyendo la sólida base sobre la que se sustenta la SD.

5.3.3.1 Los diferentes elementos que comporta el corpus de la Secuencia Didáctica mensual

La siguiente tabla resume los diferentes elementos que comporta la SD. Para ver en detalle en qué consistía la misma (*Cófer*. Anexo II, pág. 350).

Tabla 7. Componentes de la Secuencia Didáctica

| |
|---|
| ➤ Proyectos por tareas |
| ➤ Autores del mes |
| ➤ Novelas |
| ➤ Nuestros héroes o heroínas |
| ➤ Estrategias para la escritura |
| ➤ Estrategias para la lectura |
| ➤ Libros para los círculos literarios |
| ➤ Gramática |
| ➤ Vocabulario |
| ➤ Poesía |
| ➤ Desarrollo del lenguaje oral |
| ➤ Poemas |
| ➤ Adivinanzas |
| ➤ Canciones |
| ➤ Trabalenguas |
| ➤ Proverbios |
| ➤ Celebraciones |
| ➤ Países del mundo hispano |
| ➤ Lecturas para promover la tolerancia |
| ➤ Nuestro círculo |
| ➤ ¿Quién ha plantado una semilla hoy? |
| ➤ ¿Qué he aprendido hoy? |

Con tales componentes, se pretende fomentar la participación tanto individual como colectiva de los alumnos, así como ofrecer muestras de la rica tradición músico-literaria del mundo hispanohablante.

Las canciones están consideradas como “*uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables en la enseñanza de las lenguas*” (Santos Asensi, J. 1996) puesto que además de tratarse de textos auténticos, cuyo argumento, lenguaje y estructura son relativamente fáciles de seguir, su explotación didáctica ofrece un amplio abanico de posibilidades a la hora de plantear actividades en el aula.

No cabe duda que el disfrute es una de las formas más eficaces de motivación, puesto que “*en la enseñanza-aprendizaje no todo tiene que ser didáctico, ni tener unos objetivos*

concretos” (Echevarría Arce, E. 1995), y es aquí donde entran en juego las canciones, los poemas, las adivinanzas y los trabalenguas, cuyo uso en el aula suele dar maravillosos resultados puesto que atraen la atención y el interés de gran parte de los alumnos. Las adivinanzas son esos juegos metafóricos y alegóricos que les estimula a resolver un enigma lingüístico. Son, además, juegos de ingenio que pretenden divertir e instruir porque nos hacen pensar de otro modo. Así mismo, los trabalenguas despiertan el sentido del humor de los aprendices y promueven su destreza verbal.

Por otra parte, los textos poéticos, entre sus múltiples sentidos, pueden tener también sentido para aprender una L2 y fomentar, al mismo tiempo, la interculturalidad: su lectura, interpretación y explicación (lengua individualizada y contextualizada) constituyen un recurso que activa la reflexión personal e interpersonal desvelando el conocimiento propio y el del otro (Glòria Bordons y Giuseppina Brugliere).

Después de un largo tiempo de exclusión de las aulas españolas del texto literario o de una presencia limitada a un *“mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad”* (Naranjo Pita, 1999), cada día más profesionales de la enseñanza de lenguas en general, reclaman la presencia de la poesía en las aulas al entenderla como un adecuado vehículo de conocimiento cultural y en virtud del atractivo que posee para muchos, haciendo de ella un motivador instrumento de trabajo.

Como apunta Torres (1998, 109) *“enseñar una lengua extranjera es también enseñar la cultura de una o varias comunidades que la tienen como lengua materna y no hay nada a la vez tan próximo a una lengua y tan representativo de la cultura de una gente como su literatura”*.

Por su parte, Sitman y Lerner (1994, 231) afirman que *“la inmersión en una cultura extranjera a través de la literatura puede aumentar la competencia que los estudiantes tienen de la misma y ayudarles a desarrollar una “conciencia cultural” más amplia que les permita aproximarse a cualquier tipo de texto e identificar y captar pistas que remitan a un marco*

cultural diferente al suyo”. En el presente estudio nos suscribimos a esta idea por subyacer en ella precisamente una de las premisas básicas de las que parte nuestra investigación.

González Gutiérrez considera las adivinanzas como: *“uno de los primeros y más difundidos tipos de pensamiento formulado; es el resultado del proceso primario de asociación mental, de la comparación y la percepción de parecidos y diferencias aunados al humor y al ingenio. La sorpresa al descubrir similitud entre objetos, en los que de ordinario no se esperaría encontrarla, es un elemento básico para su elaboración: sin sorpresa no hay adivinanza”* (González Gutiérrez 1999, 21).

Antonio Salgado señala por su parte, la función didáctica de la adivinanza: *“La adivinanza es la caja de sorpresas que enseña al niño a desentrañar problemas mayores”* (Salgado 1998, 9), pues gracias a su capacidad dialógica, analógica, semántica, mnemotécnica, estructural y métrica los niños captan y comprenden un código lingüístico que les comunica un mensaje en forma precisa y, sobre todo, de juego. Y así jugando, memorizando, pensando y observando con atención los sonidos y su sentido, los alumnos aprenden a asociar unos con otros y con ello a descubrir la respuesta deseada. En este sentido, *“la adivinanza cumple una importante función en la formación intelectual del aprendiz, pues fomenta en ellos la capacidad de razonar en forma lógica, descubriendo al desentrañar el mensaje oculto en el texto, dentro de una «expresión criptomórfica s”* (Gárfer y Fernández 1983, 22).

Desde un enfoque competencial, una de las finalidades de la enseñanza de una lengua es familiarizar al aprendiz con voces y construcciones de uso corriente, de acuerdo con las necesidades prácticas diarias, o con el ámbito en que va a desenvolverse. Sin embargo, el ser competente en un idioma no se puede reducir a la capacidad de reproducir frases gramaticalmente correctas o desenvolverse con naturalidad en la comunicación oral, sino que debe ser el conseguir expresarse de una forma fluida, superando las restricciones de las normas y consiguiendo hablar con la misma soltura y propiedad lingüística como lo hace un nativo. Para eso es necesario conocer no sólo el acervo de frases hechas y modismos de la lengua meta, sino también su patrimonio paremiológico.

En palabras de Sevilla Muñoz, J. y Sevilla Muñoz, M. (2004b): “*Conocer bien una lengua supone conocer al máximo sus distintas manifestaciones lingüísticas, entre ellas los refranes, principales representantes de la lengua popular durante muchos siglos. [...]*” Toda lengua no se puede comprender sin la cultura a la que va aparejada. Los refranes, en tanto que portadores de la sabiduría, las costumbres, la historia de un pueblo, resultan indispensables para comprender muchos aspectos de la cultura de un pueblo.

M^a Amparo del Campo Martínez explica cómo deberían tratarse los refranes en el aula ELE (español como lengua extranjera):

“ [...] la enseñanza de [...] refranes no estará completa sin antes haber realizado más estudios teóricos sobre las unidades fraseológicas y, en concreto, sobre ellos, con el fin de conocer sus funciones, los contextos donde esas funciones se realizan, sus significados y, por último, sus características pragmáticas, con el objetivo de preparar ejercicios adecuados que atiendan a todas las peculiaridades de los refranes y de que los refranes sean tratados tanto en los manuales de español a extranjeros como en las clases, no únicamente como un elemento de gracia, sino como un objeto de estudio en sí mismo, como una fuente de información de gran riqueza, pues nos aporta conocimientos culturales, lingüísticos, funcionales y comunicativos, y, además, puede servirnos de apoyo para el aprendizaje de otro tipo de contenidos, pues, por sus características formales, podemos estudiar a través de ellos fonética, tiempos verbales, léxico, estructuras sintácticas y, por supuesto, cultura” (Del Campo Martínez 2001: 26).

Todo lo expuesto anteriormente nos instó a llevar a cabo una compilación de canciones, poemas, proverbios, adivinanzas y trabalenguas recogidos de los distintos países de habla hispana en el que se aúnan lo tradicional y lo moderno con el fin de recoger toda la variedad de voces posibles, reflejando así la riqueza de la lírica de dichos países a través del tiempo.

Se presentaron a los alumnos bajo los títulos siguientes: *'Cancionero cultural del mundo hispano'*, *'Poemario cultural del mundo hispano'*, *'Proverbios del mundo hispano'*, *'Adivinanzas del mundo hispano'* y *'Trabalenguas del mundo hispano'*. Se trató de mantener, en la medida posible, una correlación entre todo ello y las celebraciones culturales y/o los países objeto de estudio de cada mes (Cónfer. Anexo II, pág. 351).

Las adivinanzas se presentaban a los alumnos cada viernes a modo de recompensa por el buen trabajo realizado a lo largo de la semana y se convirtieron sin lugar a dudas en la actividad favorita del curso. Fueron leídas por todos y cada uno de los aprendices, que muy ilusionados esperaban su turno para leerlas a sus compañeros, así como para resolverlas ellos mismos. Mientras que, las canciones, los poemas, los proverbios y los trabalenguas se practicaban al comienzo de cada clase.

Se seleccionaron 10 proverbios, uno para cada mes y se presentaron a los alumnos con su equivalente en inglés con el fin de que ellos hicieran la conexión entre ambos idiomas y vieran, en algunos casos, que se trataba de una traducción literal. Ayudándoles así también a ver similitudes entre culturas, ya que hay refranes equivalentes en distintas lenguas y tradiciones. En este sentido, podemos aprovechar los refranes para hacer de puente entre distintas culturas y para mostrar que no todo son diferencias. *"La naturaleza popular del refrán hace de él un fácil punto de partida para el contraste entre culturas"* (Soriano Salkjelsvik y Martínez 2007: 8) y nos permite mostrar también las similitudes entre ellas.

El lenguaje se adquiere de manera natural a través de los encuentros frecuentes con las palabras. Por tanto, pretendimos que la presencia diaria de todo el repertorio mencionado, contribuyera a la incorporación espontánea de palabras y expresiones al propio repertorio lingüístico de los alumnos.

El presentar a los estudiantes el folklore de sus países es comunicarles que se reconoce la riqueza cultural presente en el hogar. Ese validar a la familia y a su comunidad, juega especial importancia a la hora de fomentar la autoestima del alumno.

5.3.3.2 Los proyectos mensuales que configuran la Secuencia Didáctica

A continuación, se detallan los proyectos mensuales que configuran la SD bajo el título general: ***“La inclusión de la cultura del alumno en el currículo”***.

- ***Mi país de origen:*** celebramos la diversidad en la clase invitando a los alumnos a que compartan fotos de sus países de origen, artículos culturales y expresiones típicas de dichos lugares.
- ***¿Cuál es nuestra herencia?:*** los estudiantes investigan sobre su propia herencia cultural, elaborar un informe que presentan de manera individual en clase sobre los orígenes de sus antepasados.
- ***Yo soy global:*** tras la lectura del libro ilustrado *¿Qué significa ser global?* se entabla un diálogo entre los alumnos sobre cómo podemos ser globales al cual le sigue la creación en grupos de *Collages* en los que plasman lo que significa para cada uno de ellos ser global.
- ***Presentaciones individuales sobre 21 países de habla hispana:*** durante tres meses los alumnos llevan a cabo presentaciones individuales semanales de un país elegido de manera aleatoria por la docente. Se les da, como mínimo, un mes para prepararlo. El día de la presentación el resto de los estudiantes someten al presentador a 10 preguntas (*Cónfer. Anexo III, pág. 358*)
- ***Entrevistas*** a 12 miembros de la comunidad de *Thomas Edison Charter Academy*; los alumnos entrevistan en parejas a quienes han nacido en aquellos países objeto de estudio (secretaria, ujier, cocinera, supervisoras del tráfico en las entradas a la escuela, directora de la escuela, recepcionista, directora del programa después de escuela y docentes). Las entrevistas se llevan a cabo de manera simultánea a las presentaciones semanales de los países por parte de los alumnos con el fin de ahondar más en tales países (*Cónfer. Anexo III, pág 357*)
- ***Adopta un país:*** como proyecto final de curso se trabaja en grupos de 5 y cada grupo selecciona un país de entre los países de habla hispana como su país adoptivo internacional. Exponen fotos de sus gentes y lugares, la hora local y algunas de las noticias actuales relacionadas con dicho país.

- ***La matemática azteca:*** en una de las actividades matemáticas, reemplazamos los números arábigos por los aztecas.
- ***Recetas de familia:*** se les pide a los alumnos que traigan escrita de casa una receta de la que algún miembro del hogar se sienta orgulloso. Algunos platos se compartirán con el resto de la clase en la fiesta gastronómica de final de curso.
- ***Mi diccionario de español:*** la clase crea un animado diccionario de palabras ilustradas con sus propios dibujos y que se completa con trucos visuales y/o verbales que ayuden a recordar el significado de dichas palabras.
- ***Juegos del mundo hispano:*** los alumnos se familiarizan y ponen en práctica, a la hora del recreo, algunos juegos tradicionales con los que crecieron sus familias.
- ***Nuestras historias musicales en formato leyenda:*** a los alumnos se les da el comienzo de una leyenda, al cual se le pone música en español que les inspire a escribir el final de la leyenda.
- ***Bolsa de libros multiculturales y multirraciales:*** cada semana se llevan un libro a casa, parte de una variada selección, que les haga no sólo disfrutar la lectura y apreciar la diferencia racial y/o cultural, sino que además sean lecturas con mensaje que les enriquezca como personas.
- ***¿Puedes leer maya?:*** los alumnos se familiarizan con el alfabeto maya y se les pide que escriban el nombre de un compañero en maya, tras intercambiarse los papeles, ellos mismos tienen que decodificar el nombre que les tocó.
- ***Nuestro abecedario multicultural del mundo hispano:*** es un diccionario ubicado en una de las paredes de la clase en el que se van añadiendo todos aquellos términos que de una manera u otra están relacionados con los países de habla hispana (*Cónfer.* Anexo II, pág. 350).
- ***Nuestro poemario:*** es un libro que todos reciben a final de curso y en el que habrán colaborado con un par de poemas cada uno (*Cónfer.* Anexo V, pág 391).

En la elección y preparación de las actividades mencionadas, diez fueron los objetivos propuestos para los alumnos:

- 1- Aprender cuán vasto es el mundo de habla hispana.
- 2- Comparar y contrastar los países de habla hispana.
- 3- Ganar apreciación por la diversidad en general y llegar también a un mejor entendimiento de las culturas de los diversos países de habla hispana.
- 4- Promover la comunicación y el entendimiento intercultural.
- 5- Apreciar las tradiciones familiares analizando muestras de literatura infantil y juvenil con el fin de que les lleve a pensar y a analizar sus propias tradiciones familiares.
- 6- Aplicar lo que han aprendido sobre las tradiciones familiares y hacer uso de su creatividad en la escritura descriptiva de las mismas.
- 7- Practicar destrezas en la investigación a través de la búsqueda de información sobre los países de sus ancestros, documentándose aún más, para ya el mencionado proyecto de escritura.
- 8- Practicar la escritura de cartas invitando a las familias a un almuerzo en el que todos podamos familiarizarnos con diferentes comidas mientras celebramos el final de curso.
- 9- Desarrollar habilidades sociales entre compañeros y otros adultos compartiendo libros y recetas de familia en una celebración gastronómica de diferentes países en la cual los alumnos compartirán de forma oral alguna experiencia culinaria con los invitados.
- 10- Potenciar la autoestima y estrechar lazos con el resto de la clase a través de la escritura conjunta sobre lo que a ellos de verdad les importa, atendiendo así tanto a la dimensión procedimental como a la actitudinal.

A través de una *pedagogía crítica* se aprende a transmitir con palabras lo que sabemos y aquello en lo que tenemos interés. Se aprende también a pensar y a comunicar, siendo estas excelentes maneras de que nuestras ideas puedan llegar a tener un impacto positivo en el mundo. Consideramos que dicha pedagogía hace uso de herramientas para reflexionar sobre las vidas y experiencias del alumno, haciendo énfasis en lo individual y lo colectivo, comprendiendo así cómo se relaciona la comunidad global.

Creemos también, que una de las mejores maneras de combatir los prejuicios reside en conocer tus propias raíces y compartir con legitimidad la herencia de uno con los demás. De

ahí la importancia de acercarnos a los comportamientos diferentes a los nuestros, provenientes de sujetos de otras culturas con respeto y teniendo siempre en cuenta que hay que entenderlos dentro de su contexto cultural.

5.3.4 Desarrollo de la Secuencia Didáctica

Antes de que la SD fuera implementada como herramienta en la investigación, se llevaron a cabo sesiones piloto los dos cursos anteriores (2013-2014 y 2014-2015) al de nuestro estudio (2015-2016). Tras dichas sesiones, la SD se fue modificando y adaptando según las respuestas del alumnado a tal o cual actividad y a medida que la problemática iba perfilándose con más nitidez, fuimos adecuando los enfoques y las tareas con el fin de poder dar respuesta a los objetivos propuestos.

La presentación de la estructura de la SD a los alumnos se realizó de la siguiente manera:

“Este curso vamos a iniciar un viaje imaginario en el que no solo iremos a todos aquellos países en los que se habla español, sino también viajaremos dentro de nosotros a través de las palabras. Con ellas vamos a jugar, a contar historias, a dibujar, a expresarnos en voz alta, a recortarlas, a ponerlas del revés, a observarlas. Y a partir de ellas, soñaremos, inventaremos, escucharemos, recordaremos y aprenderemos”.

El desarrollo de cada clase, siguió una estructura similar para cada lunes y viernes y otra estructura similar para cada martes y jueves, los miércoles, por contar solo con dos horas, en lugar de tres, como el resto de los días lectivos, se llevaron a cabo *círculos literarios* en cuatro grupos de cinco alumnos cada uno, en los que leían libros diferenciados por nivel, pero con un tema en común que les permitiera profundizar en él, así como comparar y contrastar personajes y eventos.

Los lunes y viernes se comenzaba con la lectura, comentario y análisis de un poema o escrito breve en prosa, con el fin de proporcionarles las herramientas para que ellos pudieran escribir el suyo. A lo que les seguían preguntas para iniciar el diálogo previo a la creación artística. Por último, se pasaba a la escritura individual.

Así mismo, los martes y jueves se dedicaban a llevar a cabo actividades enfocadas en la investigación por parejas o en grupos de tres.

Antes del final de la clase, se reservaban siempre unos minutos para que escribiesen en sus *diarios reflexivos* sobre el proceso de la escritura y/o sobre lo que habían aprendido de cualquiera de las actividades llevadas a cabo ese día (*Cónfer. Análisis del diario reflexivo de los aprendices*, pág. 264).

5.3.5 Estándares Comunes de Referencia para Primaria en California

Los Estándares Estatales Comunes de Referencia en Español para Primaria (*Common Core Standards in Spanish*, por sus siglas en inglés CCSS) para la lectura, la escritura y las ciencias sociales en español, asignaturas estas impartidas por la maestra de español en una clase de inmersión dual, tienen como fin el garantizar que todos los alumnos, sin importar de dónde vengan ni dónde residan, reciban una educación de calidad y que ésta sea consistente de escuela a escuela.

Estos estándares académicos fueron aprobados de manera unánime el 2 de agosto de 2010 por la Mesa Directiva Estatal de Educación (*State Board of Education, SBE*) de California. Los nuevos estándares han sido adoptados por 45 estados de los 52 estados que conforman los EE.UU. y el Distrito de Columbia (Washington D.C.) y fueron creados para los alumnos de *kindergarten* (P4 y P5) a 12 ° grado (4° ESO) y diseñados por educadores y expertos pedagogos, que a su vez fueron inspirados por los estándares existentes en los países con el rendimiento académico más altos del mundo (*California Department of Education*).

Por otra parte, la Junta Estatal de Educación adoptó en enero de 2009 los Estándares de

Contenido de las Lenguas Extranjeras para las Escuelas Públicas de California, *World Language Content Standards for California Public Schools*, en inglés.

La mayor parte de las escuelas en California, incluida Thomas Edison Charter Academy donde tuvo lugar el estudio, están implementando dichas normas estándar a nivel nacional, como base para la renovación del sistema educativo.

Los Estándares están diseñados para facilitar al alumno el que pueda llegar a alcanzar las competencias siguientes:

- Demostrar un aprendizaje independiente y con iniciativa propia
- Reconocer la evidencia, razonar lógicamente y pensar de manera conceptual y abstracta
- Analizar y utilizar datos
- Comprender y ser crítico
- Construir y presentar argumentos viables
- Usar medios de comunicación y tecnología estratégicamente
- Ser perseverante en ser coherente y resolver problemas
- Comprender y apreciar diferentes perspectivas y culturas
- Desarrollar las habilidades y disposiciones necesarias para ejercitar responsablemente la ciudadanía dentro de una república democrática avanzada

5.3.6 El Marco de Referencia para las escuelas de California (*Framework*)

La junta estatal de Educación del Estado de California adoptó en julio de 2014 el Marco de Referencia para el desarrollo de las Artes de la Lengua y la Literatura o ELA, *English Language Arts*, en inglés, así como para el desarrollo del inglés o ELD, *English Language Development*, por sus siglas en inglés.

Dicho Marco de Referencia recoge las pautas marcadas para la adecuada implementación del contenido de los Estándares, las cuales fueron diseñadas por la comisión del desarrollo curricular y de los materiales complementarios. A la hora de elaborar la SD se han tenido en

cuenta tanto los Estándares arriba mencionados como el Marco de Referencia.

5.4 Protocolo de recogida de los datos

El trabajo de campo se llevó a cabo principalmente en la escuela, a excepción de algunas entrevistas que se llevaron a cabo en las casas de los alumnos objeto de estudio. Se recogieron datos de septiembre de 2014 a diciembre de 2016.

Los métodos de recogida de datos han sido varios: cuestionarios a los alumnos y a los padres; cuestionarios a tres docentes y a la directora; entrevistas a los padres; relatos migratorios; biografías lingüísticas multimodales; muestras de la escritura reflexiva y de la creación literaria; grabaciones de las presentaciones orales de los alumnos tanto individuales como de grupo, con el fin de observar en detalle su participación, y, por último, la observación directa y las notas de campo tomadas por la investigadora.

Los datos obtenidos a través de dichos instrumentos son, por tanto, textuales, observacionales e interactivos.

5.4.1 Cuestionarios a aprendices, docentes y padres

5.4.1.1 El cuestionario como método de investigación

Una de las modalidades de recogida de datos ha sido la del cuestionario que Richard *et al.* (1997) definen como *un conjunto de preguntas sobre un tema o un grupo de temas elaborados con el fin de que una persona las conteste*. Señalan, además, que los cuestionarios se emplean en muchas ramas de la lingüística aplicada, como en el estudio de uso de lengua y el estudio de la motivación y las actitudes.

Para la realización de los cuestionarios se usó como referencia la obra de Dörnyei, Z. (2010) *Questionnaires in second language research*. Según el autor, la popularidad de los mismos se debe a que son fáciles de crear, versátiles y a través de ellos se puede recoger mucha información fácil de procesar. Son herramientas muy útiles para la investigación en el campo

de la enseñanza/ aprendizaje de lenguas.

Otra de las obras consultadas para trazar las directrices generales de nuestros cuestionarios, fue el Cuestionario MAALE (Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera) de Reyna (2010), el cual a su vez tomo como referente el cuestionario denominado AMTB (*Attitude/Motivation Test Battery*) de Gardner (1985).

Una vez revisadas las fuentes, en una fase preliminar se desarrolló una prueba piloto que constituyó la base sobre la cual fundamentamos el diseño del cuestionario definitivo. Del cuestionario test se modificaron algunas preguntas que no habían sido comprendidas por los participantes y se añadieron 6 preguntas más referentes a la presencia de sus culturas en el aula. Y por último se alteró el orden de ciertas preguntas con el fin de agruparlas por categoría temática.

5.4.1.2 Proceso del cuestionario

El estudio exploratorio se llevó a cabo a través de dos cuestionarios a los aprendices, pasados uno a principios y otro a finales del curso 2015-2016. La finalidad del cuestionario inicial a los alumnos era, sobre todo, la de familiarizarnos con los sujetos, conocer sus gustos e intereses; recoger sus creencias y actitudes sobre y hacia la cultura en general; y recoger sus impresiones sobre el grado de representación que tienen sus culturas en el aula. Algunas de sus respuestas serían contrastadas con las dadas en el cuestionario final, con el objetivo de observar el posible cambio llevado a cabo durante o tras el estudio.

Tuvo, además, el múltiple propósito determinar si existe una diferencia significativa entre niños y niñas respecto al grado de resistencia/tendencia al uso del español respecto a los tres ámbitos de uso en un niño sirviéndonos de la taxonomía del Marco Común Europeo de Referencia: personal, académico y social (se descartó el ámbito profesional por no ser pertinente dada la edad de los aprendices); de examinar las razones por las que un aprendiz E/L2 se resiste, llegado el caso, a hacer uso del español en la clase y en casa; y por último,

de examinar las razones por las que un aprendiz de E/LH se resiste, llegado el caso, a hacer uso del español en la clase y en casa.

Se acudió también a las dos docentes de años previos de los aprendices con el fin de pasarles un cuestionario explicándoles las razones que nos impulsaban a llevar a cabo dicho estudio exploratorio según el propósito de la investigación. Creímos fundamental conocer las creencias representaciones y saberes (CRS) (Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J. et al. (2000), de las maestras de los cursos previos respecto a la metodología empleada en la clase, y ver qué tipo de motivación había hacia la comunicación con personas de diferente referente cultural, con el fin de que algunas de sus respuestas pudieran ser contrastadas con la de los sujetos y con las notas de campo de la investigadora, permitiéndonos así, llevar a cabo una triangulación de algunos de los datos.

Por otra parte, en diciembre de 2016, tras cuatro meses de instrucción por parte de la docente de cuarto grado a los alumnos que habían sido objeto de estudio, se pasó un cuestionario a dicha maestra con el fin de observar el posible cambio en los alumnos respecto a su motivación y su actitud hacia el aprendizaje, una vez se hubo implementado la Secuencia Didáctica durante todo un año escolar en tercer grado.

Los dos cuestionarios a los padres, pasados a principios y a finales de curso, tuvieron el múltiple propósito de conocer la visión y la motivación hacia el aprendizaje del español, tanto de los padres de habla hispana como de los de habla no hispana; de ver qué papel juegan los progenitores en la educación de sus hijos; o qué les llevo a inscribir a sus hijos en el programa de inmersión dual; de conocer cómo se vive/siente el español en la casa del aprendiz de E/L1, E/LH y E/L2; el de proveernos con información relativa a la actitud del alumno hacia la lengua española fuera de la escuela, así como la actitud de los padres hacia la misma, ya que se ha demostrado que la actitud de los alumnos, suele reflejar la de los progenitores o de quienes tengan como referencia lingüística (Feenstra, 1969). Por último, se quiso también recoger la impresión final de los padres sobre los cambios observados en la actitud de sus hijos hacia el aprendizaje del español a lo largo del curso.

A la hora de elaborar las preguntas, se consideró de suma importancia el tener en cuenta la dimensión cultural en la enseñanza de lenguas, de ahí que todos los cuestionarios en algunas de sus secciones se enfocaran en dicho aspecto.

Los cuestionarios se diseñaron para analizar los datos con una metodología mixta, es decir, se plantearon tanto preguntas abiertas que permitieran a los sujetos expresar en mayor profundidad sus percepciones, ofreciendo datos cualitativos y exploratorios, como preguntas actitudinales y cerradas pues con ellas se identificarán creencias permitiendo así un análisis cuantitativo de los datos.

A todos se les garantizó el anonimato de los informantes, apelando al código deontológico de la docente-investigadora.

Para la elaboración de las preguntas se usaron: escalas de valoración numérica, de diferenciación semántica, multi-ítem y abiertas con o sin guía. Y a la hora de formularlas, se buscó siempre dotar a las preguntas de una sensibilidad que evitaran cualquier malentendido u ofensa; que no comprometieran a nadie; que no resultaran ambiguas; que no fueran redundantes con respecto a otra pregunta; y que no fueran construcciones morfo-semánticas negativas. Al profesorado se le solicitaba en el cuestionario que expresara su opinión sobre el contenido de los enunciados presentados a través de una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo/Indeciso; 4= De acuerdo; 5= Muy de acuerdo).

En cuanto a la administración de los mismos nos decantamos por la distribución personal. Se pasaron un total de 55 cuestionarios de los cuales, 24 se pasaron a los alumnos en clase, 24 se entregaron a los padres quienes lo cumplieron y entregaron a la investigadora a través de sus hijos o en persona, y por último, se pasaron 6 a los docentes y 1 a la directora.

5.4.2 Entrevistas a los padres

5.4.2.1 La entrevista como método de investigación

La entrevista como método de investigación, posee gran tradición en el campo de la investigación educativa y sobre todo en la cualitativa de corte etnográfico (Woods, 1987).

Por su parte, Cohen y Manion (1990:378) entienden la entrevista como un método para *“la reunión de datos a través de una interacción oral entre individuos”*

En el presente estudio suscribimos la definición que Naohum (1985) da de la entrevista: *“un intercambio verbal que nos ayuda a reunir datos durante el encuentro de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da su versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas con un problema específico”*.

5.4.2.2 Proceso de la entrevista

Se llevaron a cabo seis entrevistas a los padres de los alumnos objeto de estudio. Tres de ellas en las respectivas casas y tres en la escuela. Al igual que con el cuestionario se les garantizó el anonimato y se optó por preguntas semiestructuradas (*Cónfer.* Anexo II, pág. 359).

Nunan (1992:3) considera que ese tipo de entrevista concede el acceso a la vida del otro *“gives one privilege access to other people’s lives”* a la vez que el investigador goza de flexibilidad al no tener que someterse a un guión fijo.

Las entrevistas a los padres tenían como uno de los objetivos el que ofrecer respuestas a preguntas como: *¿Se considera el español un motivo de orgullo, entretenimiento y elemento de conexión con la comunidad, en la casa del aprendiz E/L1 y del E/LH? o ¿Cómo se vive/siente el español en la casa del aprendiz E/L1 y del E/L2?, etc.* Las entrevistas pretendían, además, recoger las proyecciones que las familias hacen de sus países de origen, en el caso de los padres hispanohablantes y cómo eso influye o no en la motivación del aprendiz.

5.4.3 Historias de vida lingüística multimodal (escrita e ilustrada) de los aprendices

Otra de las modalidades de recogida de datos empleada ha sido la escritura reflexiva a través del relato autobiográfico. A través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico (Pujadas, 1992). En el caso concreto de la Investigación Educativa, a través del método biográfico podemos explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y relato que de ella hacen sus protagonistas. Se suele señalar como el origen del método biográfico la obra de Thomas y Znaniecki (1927) *The Polish Peasant*, a partir de la cual se comienza a utilizar el término *life-history*.

Desde entonces hasta nuestros días el carácter multifacético del método biográfico, así como la multiplicidad de enfoques en las que se sustenta, han hecho que proliferen numerosos términos diferentes que conducen a la confusión y a una difícil delimitación conceptual.

En este sentido, Pujadas (1992) diferencia entre relato de vida e historia de vida. Refiriéndose con el primero a la historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta; y con el segundo al estudio de caso referido a una persona dada comprendiendo no sólo su relato de vida, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de la forma más exhaustiva y objetiva posible. A estos relatos habría que añadir los biogramas que son registros biográficos de carácter más sucinto y que suponen la recopilación de una amplia muestra de biografías personales a efectos comparativos. En un intento de delimitación conceptual y/o terminológica, Pujadas (1992:14) propone una clasificación de los materiales utilizados en el método biográfico que es la siguiente:

1. Documentos personales: se trata de cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su trabajo, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado. Entre ellos podemos destacar: Autobiografías, diarios personales, correspondencia, fotografías, películas, videos o cualquier otro registro iconográfico, objetos personales.
2. Registros biográficos: historias de vida: de relato único; de relatos cruzados o de relatos paralelos; relatos de vida y biogramas.

Pujadas (1992) recoge un total de 4 etapas en el desarrollo del método biográfico:

- 1) etapa inicial;
- 2) registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida;
- 3) análisis e interpretación;
- 4) presentación y publicación de los relatos biográficos.

En la etapa inicial hay que elaborar un planteamiento teórico del trabajo que explicita claramente cuáles son las hipótesis de partida; justificar metodológicamente el porqué de la elección del método biográfico frente a otras posibilidades; delimitar claramente con la mayor precisión posible el universo de análisis (comunidad, centro, grupo...) y explicitar los criterios de selección del o de los informantes a biografar. La tercera fase va a depender del diseño general de la investigación. En la última fase, presentación y publicación de relatos biográficos, también se diferencia entre la presentación de una historia de vida, como estudio de caso único, y otros tipos de estudios, basados también en relatos biográficos, pero en los que las narrativas biográficas son tan sólo un punto de partida, o un medio de análisis, pero no el objeto principal de la publicación.

Pujadas (1992) diferencia tres tipos de exploración analítica, correspondientes a otros tantos usos significativos de las narrativas biográficas: I) la elaboración de historias de vida, II) el análisis del discurso en tratamientos cualitativos; y III) el análisis cuantitativo basado en registros biográficos. En la última fase, también se diferencia entre la presentación de una historia de vida, como estudio de caso único, y otros tipos de estudios.

Cada forma de expresión, bien sea a través del dibujo, bien por medio de la palabra escrita o verbal, suele transmitir una información que posiblemente la otra modalidad no lo lograría tan bien o tan fácilmente. Consideramos al respecto, muy acertadas las palabras de Kress y van Leeuwen, T (2006: 46) cuando ponen de manifiesto:

“A given culture has a range of general, possible relations which is not tied to expression in any particular semiotic mode, although

some relations can only realize visually, and others only linguistically or some more easily visually and others more easily linguistically.”

Una de las actividades que llevaron a cabo los estudiantes fue la de rellenar una figura humana con palabras y dibujos que ilustraran su relación con las lenguas. En la enseñanza y aprendizaje de lenguas, los dibujos de figuras humanas son de reciente interés. Cabría mencionar la investigación llevada a cabo por Iddings, Haught y Devlin (2005) a través del estudio de caso de dos estudiantes de inglés a quienes se les pidió que dibujaran su autorretrato con el fin de analizar sus identidades multilingües (en Alanen, Kalaja y Dufva, 2012).

“Briefly, in everyday oral storytelling, a speaker connects events into a sequence that is consequential for later action and for the meanings that the speaker wants listeners to take away from the story. Events perceived by the speaker as important are selected, organized, connected, and evaluated as meaningful for a particular audience ...” (Riessman 2008: 3)

Las representaciones mentales expresadas a través del sistema semiótico/semiológico del dibujo pueden resultar altamente simbólicas y extremadamente reveladoras. Pero, además, la imagen acompañada del escrito explicativo puede proporcionar una información más rica, compleja y completa que la simple expresión verbal (oral y/o escrita). Sobre todo, entre sujetos que, como en el caso de nuestros alumnos de primaria, aún no tienen plenamente desarrollada su competencia lingüístico-comunicativa, y menos aún en su dimensión escrita bien sea en la primera o en la segunda lengua de escolarización/alfabetización.

Los alumnos llevaron a cabo proyectos multimodales bajo los siguientes títulos:

“¿Quién soy y cómo me siento cuando hablo español/inglés?”; y respondieron también a través de la escritura y el dibujo a la pregunta **“¿Cuál es mi relación con las lenguas?”** como

parte del proyecto “*Siluetas reveladoras*”, con el fin de ofrecerles en el dibujo otra vía más de expresión.

Webb y Miller (2000) exponen con todo lo lujo de detalle lo importante que es que el maestro trate el lado afectivo del alumno y proponen una serie de preguntas que pueden guiar al docente. Recogemos algunas de las preguntas que guiaron a la docente-investigadora en su labor de observación y conocimiento, no sólo del alumnado sino también de los docentes participantes en el estudio. De las dos primeras preguntas también hicimos uso en el posterior análisis de los datos.

1. ¿Qué grado de éxito sienten los alumnos cuando emplean los diferentes modos comunicativos (interpersonal, interpretativo y expositivo)?
2. ¿Qué grado de consciencia muestran los aprendices sobre su relación con el contexto donde tiene lugar el aprendizaje?
3. ¿Cuáles son las actitudes de los alumnos y los maestros hacia los aprendices de lenguas de herencia y sus culturas? ¿Cómo se manifiestan esas actitudes en el ámbito de la escuela?

Toda reconstrucción biográfica supone entretrejer varios planos en paralelo: la experiencia vivida y la experiencia reconstruida por aquel que la vivió, semejanza y diferencia entre el antes y el ahora, entre la percepción y el recuerdo. En ese espacio temporal múltiple, en el que se despliegan los acontecimientos, dónde la experiencia se reviste de sentido, pasado presente y futuro se sobreponen creando un tiempo nuevo, el tiempo del relato.

Por último, y teniendo en cuenta la importancia que en todo nuestro estudio hemos dado a la reflexión posterior al aprendizaje, así como la que sigue a la ejecución de diversas actividades, quisimos recoger las palabras de Fons y Palou (2011) sobre los textos reflexivos y en concreto sobre las historias de vida, al considerar ambos como *recursos metodológicos que favorecen el retorno del pensamiento sobre sí mismo para adaptarse a las interpretaciones más inmediatas y provocar rupturas con el sentido común.*

5.4.4 Relatos migratorios de dos aprendices *Recién Llegadas*

Para el presente estudio se recogieron los relatos migratorios de las únicas dos alumnas consideradas *recién llegadas* determinado por el tiempo que llevaban viviendo en EE.UU. Nuestro objetivo a la hora de recoger sus relatos, era el reflexionar sobre la relación entre la experiencia migratoria y la construcción de la identidad a través de los relatos. Con el análisis de los mismos se pretende poner de manifiesto los factores que intervienen en el arduo proceso de la construcción de la identidad por el que pasa aquel que emigra, con el fin de incrementar el conocimiento y favorecer la comprensión en el aula por parte del docente hacia los grupos minoritarios y optimizar así dicho proceso.

Los sujetos, para quienes se han utilizado seudónimos con el fin de respetar el anonimato, son los siguientes:

Naia es mexicana, tiene 8 años, cursa tercer grado y lleva casi tres años viviendo en San Francisco.

Valentina es mexicana, tiene 9 años, cursa tercer grado y lleva casi dos años viviendo en San Francisco.

En nuestro primer encuentro con ambas alumnas, mantuvimos una conversación informal con la que se pretendía generar confianza, ya que esta suele abrir caminos a la confianza. Para ello, se les puso la trayectoria vital de la investigadora como ejemplo, con respecto a lo que la llegada a otro país y el encuentro con otra lengua y cultura se refiere. Se les ofreció entonces las salvaguardias tradicionales como el anonimato, la confidencialidad y la despersonalización del trabajo, para mostrar que nuestro interés se dirigía al estudio de las experiencias en general, no a la de ellas como individuos, con el fin de que se sintieran cómodas, que ningún temor a ser juzgadas frenara ni su participación oral, ni su creación literaria.

Comenzamos con la lectura de tres breves textos, tras la que se inició una charla a partir de la pregunta *¿Cuándo se empieza a ser extranjero?*.

Tanto con las conversaciones como con las lecturas, buscábamos que se posicionaran en un marco temático concreto: la experiencia migratoria, así como la estimulación del recuerdo.

(...) *“Hay algo en todos nosotros, los emigrantes, que nos convierte en personas próximas, es como si hubiéramos vivido el mismo terremoto, el mismo cataclismo y nos juntáramos un día para contarlo”* (Clara Obligado)

Ambas parecían muy ilusionadas por contar sus experiencias, porque como señala Stake:

“A menos que se haya tenido una experiencia negativa reciente, las personas generalmente cooperan, les suele gustar que se conozca su historia, se sienten felices de ayudar a alguien a hacer su trabajo” (Stake 2005:58).

Tuvimos la gran suerte de encontrarlos allí para acompañarles y guiarles en su recorrido manuscrito por el recuerdo, a través del cual se recogieron sus valiosos testimonios (*Cónfer. Análisis de dos aprendices Recién Llegadas*, pág. 240).

El método biográfico junto con las entrevistas a las familias nos permitió trabajar de manera transgeneracional, atendiendo a la memoria y a los sentimientos compartidos y así observar cómo incide la integración de las propias familias de los sujetos estudiados en los mismos (*Cónfer. Análisis de las entrevistas a los padres*, pág. 216).

5.4.5 Grabaciones de video a los aprendices

Se grabaron en la clase las presentaciones trimestrales e individuales de los alumnos objeto de estudio. Precizando que para 9 de los 12 la presentación individual se trataba de sus países hispanos de origen, o de los países de habla hispana con los que ellos se sienten conectados a través de sus progenitores. Mientras que en el caso de los otros 3, su presentación fue doble: una sobre un país de habla hispana elegido por ellos y el otro sobre el país de uno de sus

progenitores que resultaron ser Italia, Los pueblos Nativo Americanos e Irlanda, respectivamente.

También se grabaron en el auditorio tres presentaciones llevadas a cabo por los alumnos, con el fin de analizar en todas ellas la participación, el entusiasmo y sus destrezas verbales. Una primera presentación sobre la novela *Me llamo María Isabel* en la que mostraban la importancia de respetar los nombres de los alumnos y de no modificarlos recurriendo a la versión inglesa, *Mery* en este caso. Además, durante el mes de la Herencia Hispanoamericana, los alumnos hicieron en el auditorio una presentación para toda la escuela de la Geografía, Historia, Arte, Literatura, Flora y Fauna de *Puerto Rico*. Y por último, un recital de poesía y canciones, algunas de ellas acompañadas al piano y a los tambores por los aprendices.

5.4.6 Producción escrita de los aprendices

Con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, se recogieron muestras bimensuales, tanto de las tareas llevadas a cabo en clase, como de algunas de las que realizaron en casa en colaboración con las familias. Dos veces al mes se enviaron tareas para que los alumnos hicieran en casa con sus familias con el objetivo no solo de recoger aspectos de la cultura del hogar sino de, además, entablar un diálogo entre padres e hijos que propiciara tanto el auto conocimiento de los aprendices, como el conocimiento de los mismos por parte de la maestra una vez lo compartieran en el aula. Lo que en ambos casos no hizo sino acercarnos unos a otros a través de la escritura compartida. Fueron múltiples las consignas en las que se les instó a indagar sobre sus orígenes, sobre aquellos países con los que ellos se identifican. Nacer, todos menos tres, habían nacido en los E.E.U.U., pero cuando se les pregunta, la mayoría dicen, por ejemplo: '*yo soy del Salvador*' o '*yo soy de Nicaragua*', porque sus progenitores son de allí.

5.4.7 Diario reflexivo de los aprendices

El estudio de los diarios forma parte de la tradición investigación en el aula. Son numerosos los autores que se han mostrado a favor de la utilización de técnicas propias de la etnografía

de la comunicación, en este caso el diario de aprendizaje, en la enseñanza de segundas lenguas, al considerar que favorecen la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales, procesos necesarios para la adquisición de la competencia intercultural.

Además, como señala Bruner, una de las herramientas, o constructo, que ayudan a los alumnos a dar sentido a su proceso de aprendizaje es la actividad reflexiva o metacognición, entendida esta como volver la atención hacia el proceso de aprendizaje (Bruner, 1997:107). La reflexión ayuda al estudiante a tomar conciencia del papel mediador que ejercen las creencias entre su mundo interior y el proceso de aprendizaje, puede empezar así a “pensar sobre su pensamiento” y reconocer las teorías que sostiene sobre su mente y sobre cómo ésta funciona (Bruner, 1991, 1997).

Recogemos las palabras de Porlán (1991) sobre el diario reflexivo que define como:

“un informe personal sobre una base regular en torno a temas de interés o preocupación. Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y explicaciones. Se trata de un instrumento tanto para el conocimiento del pensamiento del alumno como para la investigación docente”.

Decidimos incluir los diarios de aprendizaje como instrumento de recogida de datos en nuestro estudio ya que consideramos el proceso reflexivo como una poderosa herramienta a la hora de registrar lo aprendido.

Los últimos cinco minutos de cada clase se destinaron a la escritura reflexiva en sus diarios. Desde el principio se les instó a los alumnos a responder a la pregunta: *¿Qué he aprendido hoy?* Los alumnos recogieron en ellos sus reflexiones sobre el proceso de la escritura y/o sobre lo que habían aprendido de cualquiera de las actividades llevadas a cabo ese día.

Paulatinamente les fueron surgiendo preguntas que también anotaban y se respondían al comienzo de la clase siguiente. Algunas entradas se limitaban a una oración e incluso a una palabra, que para ellos resumiera su día, en otros casos, expusieron sus ideas en párrafos. La docente elegía a diario, de manera aleatoria, a dos alumnos para que compartieran sus reflexiones.

Toda esta escritura introspectiva favoreció el proceso de aprendizaje en la medida en que fosilizaba conceptos y daba respuesta a preguntas que de lo contrario podrían no haber sido aclaradas. Además de resultar ser muy reveladora para nuestro estudio.

5.4.8 Diario de campo de la docente-investigadora

En el diario de campo se recogieron comentarios y actitudes de los alumnos durante el transcurso de las clases, que fueran relevantes para la investigación, así como las reflexiones llevadas a cabo por la investigadora, anotadas de manera sistemática, siempre que las circunstancias lo permitieron, al finalizar la clase.

5.4.9 Triangulación de datos

La triangulación es la estrategia de validación de los datos más empleada y más conocida por los investigadores sociales. Básicamente puede entenderse como la puesta en relación de las perspectivas de los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el investigador.

Dado que la identidad se forja también en la familia, en el hogar, se llevó a cabo una triangulación de los resultados obtenidos de los estudiantes con los de los docentes y con los de los padres. Si nos hemos interesado por recoger datos en un espacio fuera de la escuela, como es en este caso la casa, es porque entendemos la forja y percepción de la identidad como un proceso que se da en diversos espacios.

Serán Elliot y Adelman a través del *Ford Teaching Project* (Elliot, 1980: 324) quienes introduzcan la metodología investigativa para el aula a través de la técnica de triangulación (Serrano 1994: 190-200). El término triangulación hace alusión a la relación a trío que se

establece entre docente-alumnos-observador, siendo el primero quien decide, en última instancia, los fines y los medios del estudio. En nuestra investigación la triangulación se lleva a cabo entre docentes-alumnos-docentes-padres e investigadora.

Según Rojas (2010) “*la triangulación consiste en contrastar datos provenientes de diversas fuentes, técnicas, métodos, investigadores e interpretadores desde diversos enfoques*” es decir, un análisis cruzado empleando diferentes fuentes, técnicas o instrumentos de recolección de datos.

Arias Valencia plantea que: “*la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados*” (Arias Valencia 2000: 8.).

La triangulación es una herramienta que mejora y aporta nuevas miradas a un mismo elemento de estudio y permite un mejor acercamiento a la realidad. Rodríguez (2005) destaca la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación para conseguir hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo, necesidad que la genera el análisis de una realidad cada vez más poliédrica.

Por su parte Denzin (1970) define la triangulación como “*la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular*”. Él abre camino a una comprensión amplia de las aplicaciones de la triangulación en la investigación social. Como apunta Denzin, el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objetivo, es solo una forma de estrategia; puesto que concibe la triangulación no sólo de métodos, sino también considerando la variedad de datos, personas que investigan el fenómeno, teorías y metodología. En base a esta concepción, establece “cuatro tipos básicos de triangulación: de datos, de investigadores, teórica y metodológica” (p.301). La triangulación de datos es la más utilizada en la investigación social y su aplicación requiere de la obtención de información sobre el objeto de investigación, mediante diversas fuentes

que permitan contrastar los datos recogidos. La triangulación de datos ha sido la llevada a cabo por nosotros dado que consideramos el punto de vista de las distintas fuentes de información que conforman la realidad objeto de estudio.

Por último, cerramos el capítulo haciendo eco de las palabras de Dörnyei, pues vemos en ellas resumidas de manera muy acertada los requisitos que hemos tratado de tener presentes en el proceso de nuestra investigación:

“Desde mi punto de vista, hay cuatro aspectos fundamentales que ayudarán al investigador/a a lograr excelencia: curiosidad genuina, mucho sentido común, ideas buenas y algo que se puede describir como una combinación de disciplina, fiabilidad y responsabilidad social” (Dörnyei, 2007, p. 17.).

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Este capítulo se centra en el análisis de los datos obtenidos por medio de diversos instrumentos. La tabla siguiente recapitula el trabajo de campo, mostrando las herramientas empleadas, los destinatarios, la finalidad, así como el orden cronológico en el que se recogieron todos los datos.

Tabla 8. Recapitulación del trabajo de campo

| Herramienta | Destinatarios | Fecha | Finalidad |
|------------------------|----------------------|--------------|--|
| Cuestionario I | Aprendices (12) | Agosto 2015 | -Familiarizarnos con los sujetos, conocer sus gustos e intereses; Recoger sus creencias y actitudes sobre y hacia la cultura en general; y captar sus impresiones sobre el grado de representación que tienen sus culturas en el aula. -Recoger las percepciones pre experiencia didáctica sobre la presencia de sus culturas en el aula y en la escuela. |
| Cuestionario II | Aprendices | Mayo 2016 | -Aprehender el grado de consciencia que muestran sobre su relación con el contexto donde tiene lugar el aprendizaje. -Recoger las percepciones post experiencia didáctica sobre la presencia de sus |

6. Análisis e interpretación de los datos

| | | | |
|------------------------|--|--------------|--|
| | | | culturas en el aula y en la escuela. |
| Cuestionario I | Padres | Agosto 2015 | <p>-Conocer la visión y la motivación tanto de los padres de habla hispana como de los de habla no hispana hacia el aprendizaje del español.</p> <p>-Determinar qué papel juegan en la educación de sus hijos y qué les llevo a inscribir a sus hijos en el programa de inmersión dual.</p> |
| Cuestionario II | Padres | Mayo 2016 | <p>-Conocer si a lo largo el curso se ha dado un cambio de actitud y motivación del alumno hacia el español fuera de la escuela.</p> <p>-Saber cuáles fueron los proyectos con los vieron a nuestros alumnos más entusiasmados, con el fin de validar o alterar los componentes de la Secuencia Didáctica.</p> |
| Cuestionario I | 3 docentes (D1°, D2° y D4°) y la directora | Octubre 2015 | -Conocer la opinión |

| | | | |
|------------------------|-----------------|---|---|
| | | | sobre los objetivos del <i>Proyecto Curricular</i> de la escuela. |
| Cuestionario II | 2 docentes | Marzo 2016 | <p>-Recoger las prácticas docentes de las maestras en torno a la escritura.</p> <p>-Conocer a través de las docentes, la opinión de los alumnos sobre el español en general y sobre la escritura en particular.</p> <p>-Recoger las actitudes de las docentes hacia los aprendices de lenguas de herencia y sus culturas y ver cómo se manifiestan esas actitudes en el ámbito de la escuela.</p> |
| Cuestionario II | 1 docente (D4°) | Diciembre 2016. (Tras 5 meses de enseñar a los alumnos objeto de estudio) | <p>-Recoger las prácticas docentes de la maestra en torno a la escritura.</p> <p>-Conocer a través de ella, el grado de motivación de los alumnos hacia el español en general y hacia la escritura en particular.</p> <p>-Recoger las actitudes de la docente hacia los aprendices</p> |

6. Análisis e interpretación de los datos

| | | | |
|---|------------|------------------------|---|
| | | | de lenguas de herencia y sus culturas y ver cómo se manifiestan esas actitudes en el ámbito de la escuela. |
| Entrevista a padres | Padres | Mayo 2016 | -Conocer si las percepciones de padres e hijos están en consonancia sobre lo que se comparte en el hogar, respecto a todos aquellos hitos personales que definen su historia familiar. -Conocer cómo se vive/siente el español en la casa del aprendiz de E/L1 y E/LH. |
| Presentaciones individuales | Aprendices | De febrero a mayo 2016 | -Recoger el grado de satisfacción que sienten los alumnos cuando emplean los diferentes modos comunicativos (interpersonal, interpretativo y expositivo). |
| Historias de vida lingüística multimodal | Aprendices | De enero a mayo 2016 | -Recoger la doble relación de los aprendices con el español y con el inglés. -Conocer los tipos de motivación que lleva a los aprendices a estar aprendiendo español. |

| | | | |
|--|--|--------------------------------|--|
| Relatos migratorios | 2 aprendices <i>Recién Llegadas</i> | Mayo 2016 | -Reflexionar sobre la relación entre la experiencia migratoria y la construcción de la identidad a través de los relatos. -Poner de manifiesto los factores que intervienen en el arduo proceso de la construcción de la identidad por el que pasa aquel que emigra, con el fin de incrementar el conocimiento y favorecer la comprensión en el aula por parte del docente hacia los grupos minoritarios y optimizar así dicho proceso. |
| Producción escrita | Aprendices | De agosto 2015 a mayo 2016 | -Hacer eco del impacto que tiene en los alumnos el que se escuche su voz en el aula. |
| Presentaciones de grupo | Aprendices | De septiembre 2015 a mayo 2016 | -Observar la participación y el entusiasmo de los aprendices. |
| Diario de campo de la docente-investigadora | | De agosto 2014 a mayo 2016 | -Recoger comentarios y actitudes de los alumnos durante el transcurso de las clases, relevantes para la investigación, así como las reflexiones de la investigadora. |

El trabajo de campo se llevó a cabo principalmente en la escuela a excepción de algunas entrevistas que se llevaron a cabo en las casas de los alumnos objeto de estudio. Se recogieron datos de septiembre de 2014 a diciembre de 2016.

6.1 Análisis de los cuestionarios

Los primeros datos a analizar son los recogidos a través de los cuestionarios. En el caso de que la pregunta se repita en el cuestionario inicial (CI) y en el cuestionario final (CII) las analizaremos de manera paralela con el fin de contrastarlas. De la misma manera que si alguna de las preguntas planteadas a los discentes coincide con las que se presentaron a los padres, se presentarán de igual modo.

Nueve fueron los meses que hubo entre ambos cuestionarios (agosto 2015 y mayo 2016) con el objetivo de tener una visión longitudinal de sus actitudes y comportamientos y/o posibles cambios.

Como nota aclaratoria decir que cuando no cifra corresponde a un solo informante.

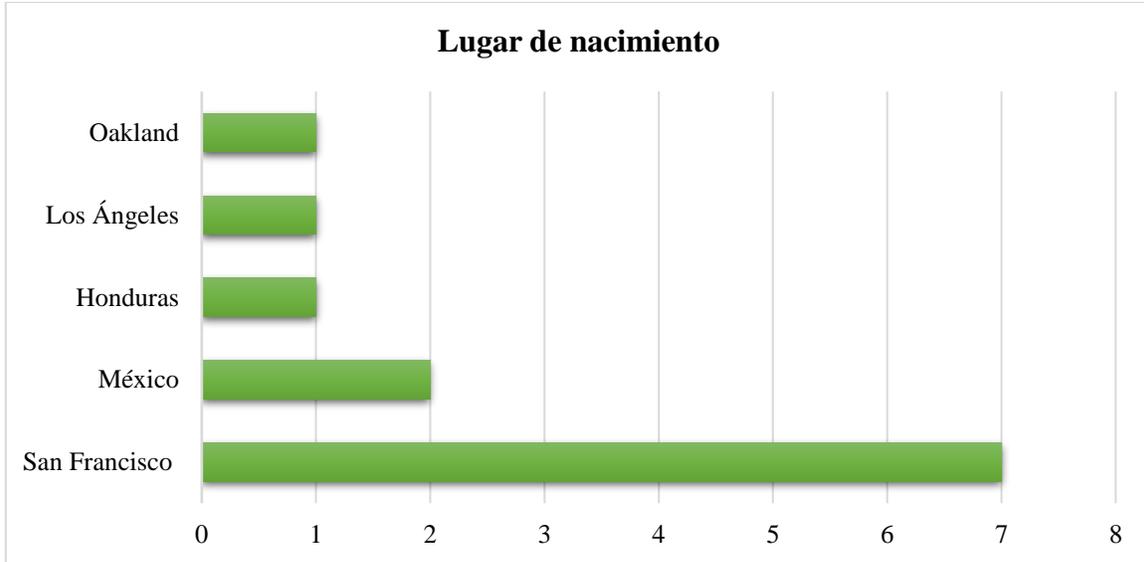
6.1.1 Análisis de los cuestionarios I y II a los aprendices

Se analizaron juntos ambos cuestionarios con el fin de comparar y contrastar las preguntas que se repetían o aquellas que por una razón u otra estaban relacionadas. El lapsus de tiempo entre los mismos fue de 8 meses y entre uno y otro se llevó a cabo la implementación de la Secuencia Didáctica.

I- Información personal de los alumnos

- *Lugar de nacimiento*

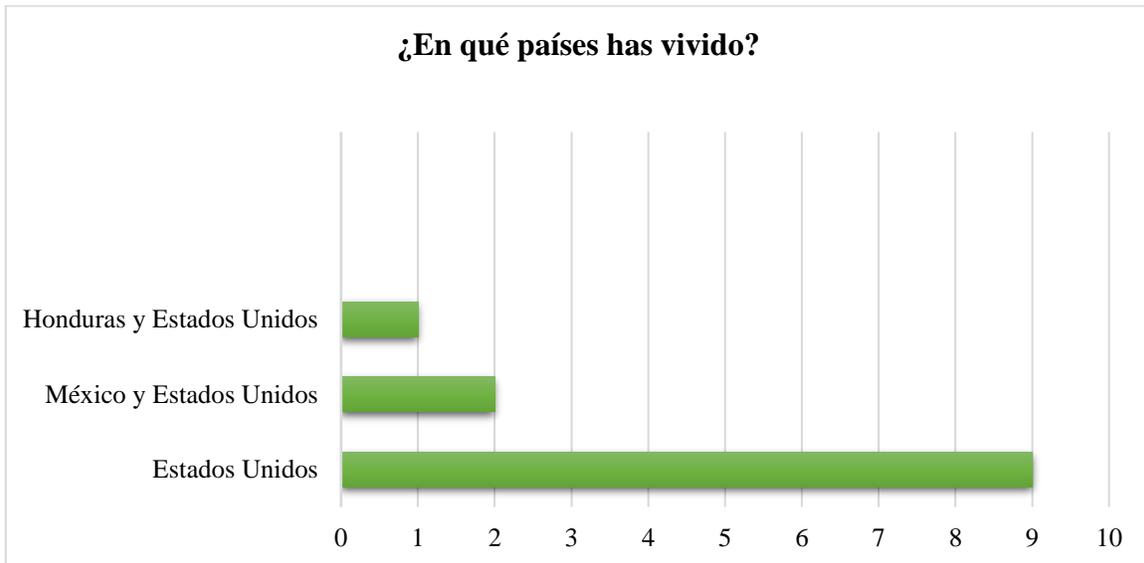
CI- *San Francisco (7); México (2); Honduras; Los Ángeles; Oakland*



Siete de los informantes nacieron en los Estados Unidos y cinco de ellos en Hispanoamérica.

- *¿En qué países has vivido?*

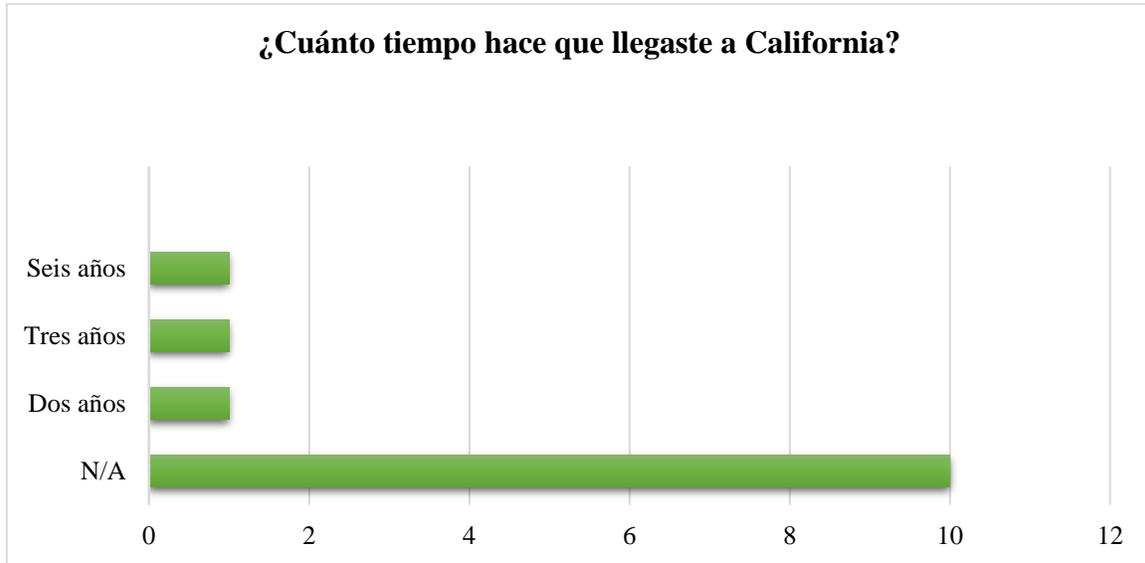
CI- *Estados Unidos (9); México y Estados Unidos (2); Honduras y Estados Unidos*



Doce de los informantes han vivido en los Estados Unidos y tres de ellos en Hispanoamérica.

- **¿Cuánto tiempo hace que llegaste a California?**

CI- N/A (No aplica) (9); 2 años; 3 años; 6 años



- **Mis primeras semanas en San Francisco fueron**

CI- N/A (10); Muy difíciles; Tristes

- **¿Cuáles son tus hobbies?**

CI- Fútbol (2); Los libros (2); Bailar (2); Leer (2); Bailar hip-hop; Hacer arte; Baloncesto; Dibujar

- **Escribe dos adjetivos que te definan**

CI- Feliz (3); Chistoso (3); Platicador; Triste (2); Amable (2); Fuerte (2); Deportista (2); Creativo; Talentosa; Enojón; Buen hijo; Penosa; Flojo; Educada; Generosa; Bueno; Calmado.

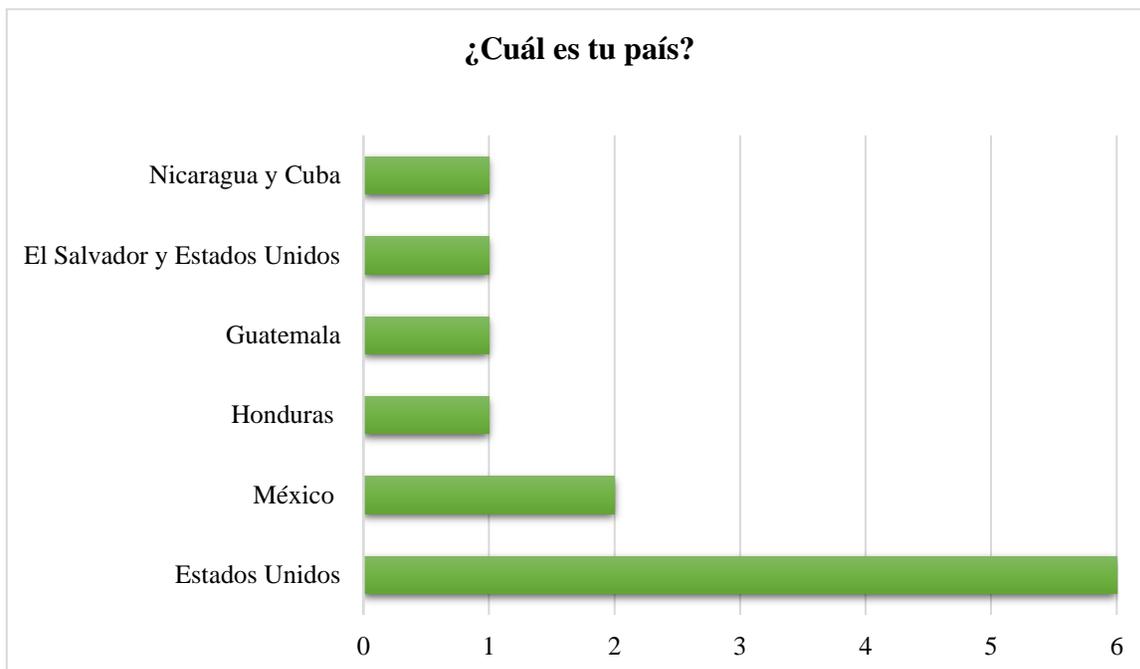
CII- Feliz (5); Divertido/a (3); Inteligente (3); Cariñosa (2); Alegre (2); Tranquila (2); Valiente (2); Educada; Sincero; Magnífico; Creativa; Bailarina

Cabe destacar el hecho de que algunos se definan, en general, de manera algo más positiva en el CII. Uno de los objetivos planteados por la docente investigadora fue el pretender sacar lo mejor de los alumnos a través de las actividades llevadas a cabo en el aula y fuera de ella, así como de los continuos recordatorios a los mismos de su valía, aprovechando cualquier ocasión para expresárselo.

II- Tu país

- *¿Cuál es tu país?*

CI- *Estados Unidos (6); México (2); Guatemala; Honduras; El Salvador y Estados Unidos; Nicaragua y Cuba*



Cabe resaltar que tres de ellos, en comparación a la pregunta sobre dónde nacieron, y habiendo nacido en los EE.UU., se auto determinan como: 'guatemalteca', 'salvadoreña-americana' y 'nicaragüense-cubana' respectivamente.

- *Un recuerdo recurrente de tu país es*

CI- *Nada (4); Canciones; Mi familia; Los sopes; Muñecos de madera; La comida; Un duende; Los carros largos; Béisbol*

CII- *No tengo (2); Jugando con mi papá; Nada; Mis hermanos; Las enchiladas; Mis primos y primas; Mi casa; Tantas iglesias que tiene Puebla; Cuando comíamos cocos y plátanos con mi bisabuelo; Preparar Jamaica cuando hacía calor; El rancho de mis abuelos.*

- *Si sueñas con tu país te vienen imágenes de*

CI- *No sueño (5); Mi abuelita (2); Haciendo tamales con mi abuela y mis primas; El dulce de leche; El Golden Gate Bridge; El terremoto de 1906; Carnaval*

CII- *Mi abuelita (4); No sueño (3); Árboles de mango; Mis abuelos; Un jardín de Santa María; Que estoy comiendo Palusami (una comida típica de Samoa); Estar llegando a mi casa.*

Creemos que las múltiples actividades llevadas a cabo a lo largo del curso condujeron a los sujetos al recuerdo, pues como se puede ver en las respuestas del CII, parecen haber recordado más y soñado más (tanto en sentido literal como metafórico) con sus familiares, países de origen o con aquellos países con los que se sienten conectados.

- ***Si tuvieras que describir tu país con una palabra o frase esa sería***

CI- *Bonito (3); Bien hermoso y bien grande; Chiquito pero bello; Sabroso; Que tiene tanta gente viviendo allá; Chévere; Muy pobre; Huele bueno; Es un lugar muy cool; Es chiquito y pobre.*

CII- *Increíble (2); Que la gente es feliz aunque sean pobres; Mi país es el mejor del mundo; Es bonito y maravilloso; Que el cielo está muy bonito en las noches; Especial; Hay muchas playas limpias; Bien interesante; Hermoso; Chiquito pero bueno; Yo sé que México sí es un país bueno.*

En estas descripciones todos los aprendices emplean adjetivos que connotan idea de dicha o admiración o cualidades hermosas y profundas para definir sus países.

- ***Un momento especial en tu vida***

CI- *Cuando llegué por primera vez al Salvador; Cuando me vestí y bailé para Pow Wow; Las Navidades que vinieron mis abuelos a visitarnos; Cuando fui a México a conocer a mi abuelita; Cuando viajé a Nicaragua con mi mamá; El día que nació mi hermanito; El verano que visité El Salvador; Cuando el otro verano hablé con mi primo de Guatemala por la primera vez; Cuando fuimos a una fiesta del cinco de mayo; El día que fui a Guatemala con*

mis tíos; Cuando empecé en la escuela; El día que mi mamá se casó con mi papá; Cuando mi hermano chiquito nació.

El *viaje* aparece de manera recurrente en 6 de las 12 respuestas, mientras que eventos familiares (*boda, nacimientos*) junto con el *primer día de escuela* y celebraciones como *Pow Wow* y *Cinco de mayo* será lo más memorable para el resto de los aprendices.

- **¿Sabes algún poema o canción de tu país?**

CI- *No (9); México lindo y querido; Las mañanitas; El himno nacional de América*

CII- *Margarita está linda la mar; El himno nacional; Tecún Umán; Las mañanitas; México lindo y querido; Fireball; La vida es un carnaval; Pledge of Allegiance; Ani Kuni; El nido; Dormíte niño; Las estrellitas.*



En el CI solo 3 de los alumnos sabían una canción o poema mientras que en el segundo todos respondieron algo y dieron un ejemplo. Cambio que interpretamos como resultado de la implementación de la Secuencia Didáctica durante todo el año, en la cual las canciones y los

poemas formaban parte del aprendizaje semanal, siendo por tanto un presagio del impacto que algo así puede tener en la matización de su identidad cultural y/o lingüística (*Cónfer*. Anexo I, pág. 337).

- ***Un olor asociado a tu país es***

CI- *No tengo (3); Las tortillas recién hechas; Las flores; El olor de birria y mole; El de pizza; Las gorditas; Animales de la granja; Ninguno; De las pupusas calentitas; Cookie dough.*

CII- *El mar; El olor de las tortillas; Del pan dulce; Olor a pasto; El de gallo pinto de los restaurantes; El olor de rosas; De mango y otras frutas; De unas flores rosadas chiquitas; La playa; Las panaderías; A loción; El del chile.*

Lo que más prevalece en sus recuerdos es la comida (*pan, chile, tortillas, pupusas, gorditas, birria, mole, cookie dough, mango, pizza, frutas y gallo pinto*) además de otras asociaciones que les llevan al *mar, pasto, playa, loción* y a *las flores*.

- ***¿Hay un objeto que metiste en la maleta antes de dejar tu país y que aún conservas?***

CI- *N/A (9); Una foto porque salgo con mis abuelos y ahora está en mi cuarto y los miro siempre; Una cadena con la medalla de la virgen de Guadalupe que me compró mi tía; Una foto de mi abuela porque ella cuidó de mí cuando mi familia vino a California;*

Las fotos son, por lo tanto, las protagonistas de sus tesoros. Por otra parte, pero relacionado con esta cuestión, en una consigna en la que se les pedía que respondieran por escrito a la pregunta ***¿Dónde guardamos los recuerdos para viajar con ellos?*** estas fueron sus respuestas:

-Primero yo guardo mis recuerdos en mi **corazón** porque es el lugar más seguro. Luego yo guardo mis recuerdos en mis **fotos** porque me gustan los colores. También en mi **memoria** porque así no voy a olvidarlos. Naia

-Primero los guardo en el **corazón** donde nunca se olvidan las cosas importantes. Luego en una **cajita** porque caben muchas cositas. Además, los puedo meter en una **cartera** para poder llevarlos a todos los lados. Finalmente, en una **foto** y mirarla siempre. Valen

-Primero los puedo poner en una **caja** donde nadie los pueda encontrar. Luego en **fotos** porque son livianas. Al final los guardo en el **corazón** porque los voy a tener para siempre. En conclusión, yo siempre voy a tener los recuerdos conmigo para llevarlos a cualquier lugar.
Nico

-Primero yo los guardo en una **cajita** porque ahí no lo puede agarrar nadie. Además, lo guardo en mi **corazón** porque ahí ninguno me lo puede quitar. También en mi **mente** me recuerdo de todo. Finalmente, en una **nota** porque siempre lo podré leer. Cande

-Primero yo las voy a poner en mi **mente** y en el **corazón** porque no lo tienes que meter en una bolsa o algo que tienes que cargar. Además, puedo escribirlos en un **papel** para poder leerlos siempre. Finalmente los pondría en una **cajita especial** para leerlos todos los días.
Adri

-Primero yo guardo mis recuerdos en una **foto** porque es más fácil para recordar. Luego los pongo en una **maleta** porque los puedo llevar en el avión. También, en un **papel** para leerlo otro día. Y los que adoro los pongo en mi **corazón**. Carlota

-Primero en una **cartera** o en una **maleta** para que nadie los vea. También los puedes meter en una **taza** y taparlos con algo. Al final, los pongo en mi **corazón** porque ahí no pesan nada y los puedo transportar. Marina

-Primero los meto en mi **mochila** porque hay mucho espacio y pesa poco. También, en una **foto** porque me gustan las fotos. Finalmente, los pongo en la **memoria** para que no se me olviden. Teo

-Primero los pongo en mi **maleta** porque es muy grande. Luego en dos **cajas pequeñas**. Además, el mi **corazón** porque no pesan nada ahí. Laia

-Primero agarraré mi **caja especial** que es muy bonita y los pongo en ella. Luego escribiré una **nota** para que me acuerde de ello. Finalmente, haré **fotos** de todos mis recuerdos para viajar con ellas a todos los lugares. Alex

-Primero guardo los recuerdos en mi **caja secreta**. Luego unos en mi **mente** porque mi gorra los protege. Y los más importantes en el **corazón**. Las cosas chistosas en las **fotos**. Oli

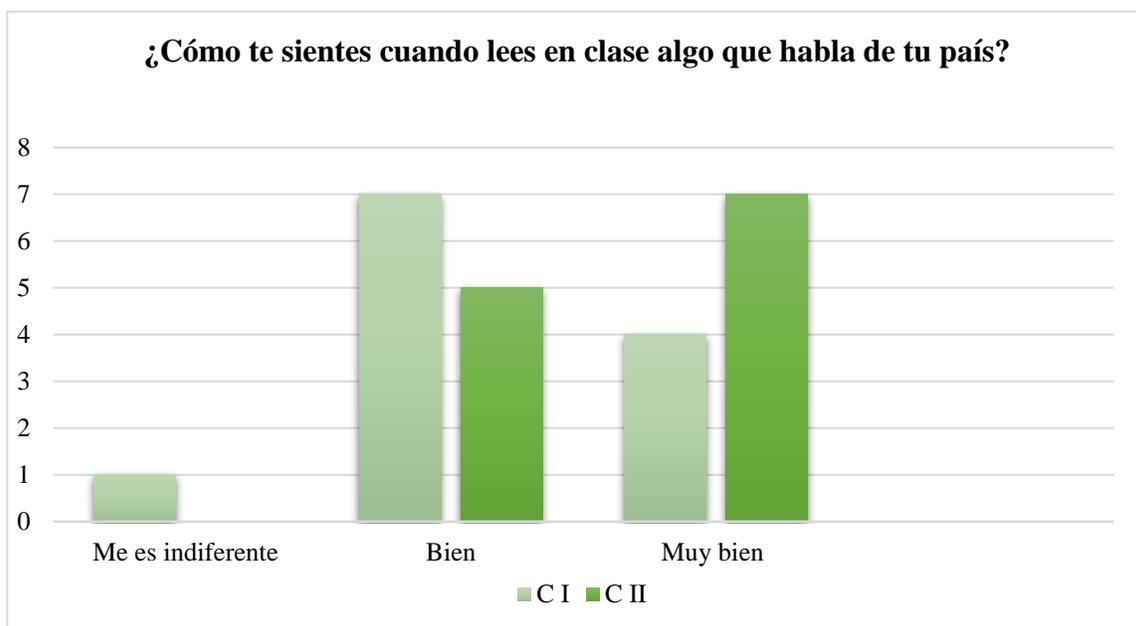
-Primero en mi **cabeza** porque tengo buena memoria. Luego en un **cajón** porque no se pueden perder ahí. Además, los pongo en un **papel** porque me gusta escribir mis recuerdos. Por último, en una **foto**. Por todo esto, hay muchos lugares donde poner mis recuerdos. Mati

En la memoria, en el corazón, en un papel, en la mente o en una foto u otros lugares más voluminosos y menos livianos como una maleta, una caja, una mochila, un cajón, o una cartera son los lugares que los alumnos eligen de manera recurrente para poner sus recuerdos y así poder viajar con ellos. Resulta sorprendente la coincidencia de sus respuestas y que, además, para 9 de los 12 aprendices, el corazón es el lugar donde guardarían sus recuerdos por considerarle *el más seguro*, el más ligero y el que albergará los recuerdos *más importantes*.

- *¿Cómo te sientes cuando lees en clase algo que habla de tu país?*

CI- *Muy bien (4); Bien (7); Me es indiferente*

CII- *Muy bien (7); Bien (5)*



Encontramos significativo el cambio de 3 alumnos de 12 que han pasado de sentirse indiferente y bien a sentirse *muy bien*, así como la ausencia de la indiferencia en el segundo.

- ***¿Has notado en tus maestras de años anteriores interés por conocer cosas sobre tu país? Si la respuesta es afirmativa, pon algún ejemplo.***

CI- Nada (7); Algo (5)

La mayoría de los discentes percibieron una ausencia de interés por parte de sus antiguas maestras y los que notaron algo no dan ejemplos.

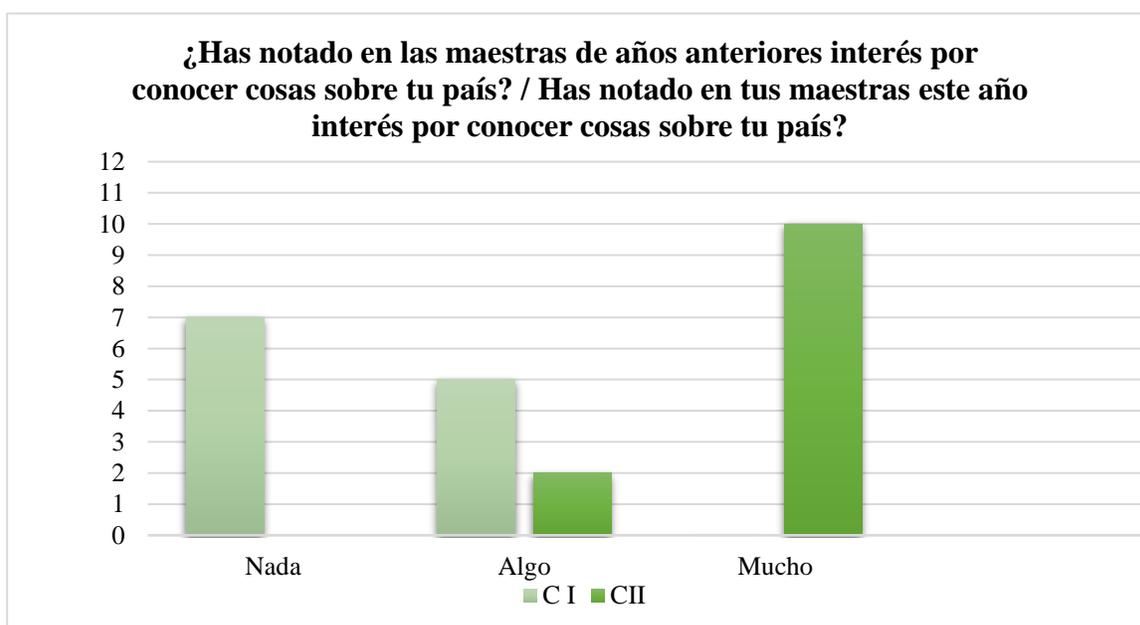
- ***¿Has notado en tus maestras de este año interés por conocer cosas sobre tu país? Si la respuesta es afirmativa, pon algún ejemplo.***

CII- Algo (2); Mucho (10)

Por los trabajos de los países que hicimos; Yo enseñé a mi maestra y a los estudiantes cosas de los nativo americanos para que aprendan; Los libros que leímos; Cuando cantábamos canciones y los poemas; A la maestra le gusta mucho México y las personas de allá; Los

videos que veíamos los viernes en clase de países donde se habla español; Las maestras sabían cosas de mi país; La familia de una de mis maestras es de Argentina y fue el país del que yo hice la presentación y ella sabía mucho; ¡Nuestras maestras va a bailar conmigo en Carnaval!; Mi maestra dijo que quiere visitar mis dos países Nicaragua y Cuba; Nuestra maestra nos enseñaba todo de los países; Porque escuchábamos música.

A continuación, presentamos la tabla que coteja ambas respuestas de los cuestionarios I y II respectivamente con el fin de compararlos.

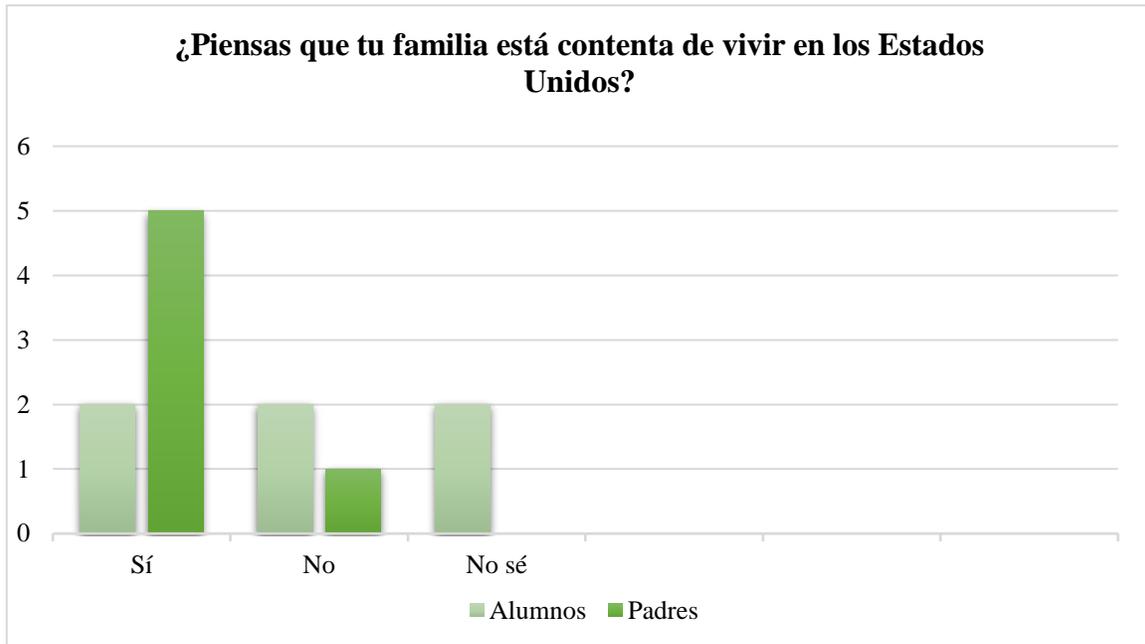


Estas respuestas son altamente reveladoras dado que los sujetos expresan en el CII ser conscientes de la gran diferencia en la apreciación entre sus maestras, consecuencia probablemente del despliegue de todas las actividades que conformaban la Secuencia Didáctica.

- *¿Piensas que tu familia está contenta de vivir en los Estados Unidos? (Responde solo si tu familia no es de aquí)*

CII- Sí (2); No (2); No sé (2)

Entrevista a padres- Sí (5); No (1)

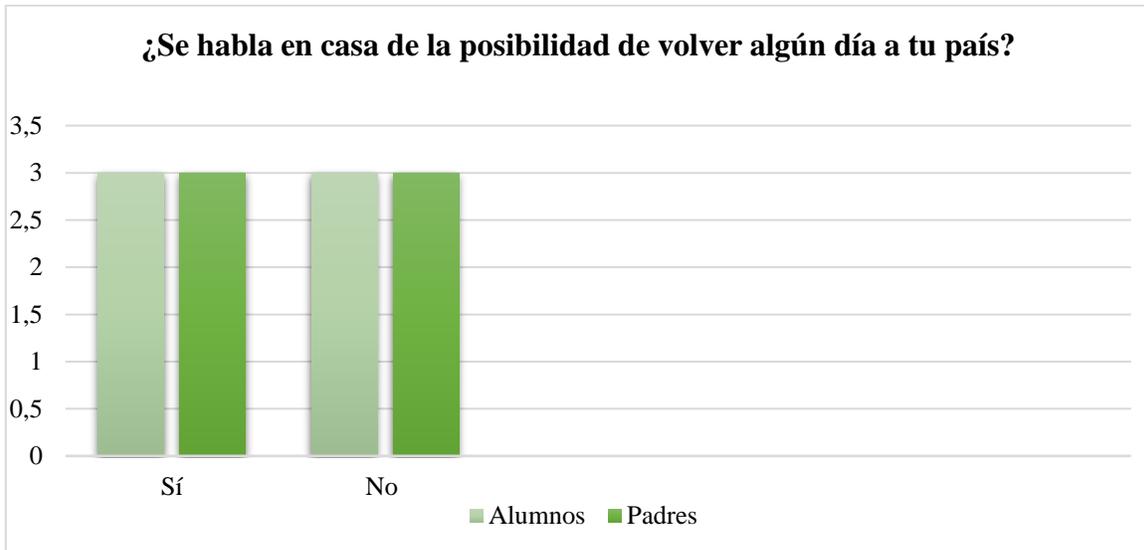


Estas respuestas se han querido contrastar con las que dieron las familias en las entrevistas con el fin de observar, por una parte, los mensajes del hogar que los padres dicen estar manifestando y lo que por otra parte es interpretado por sus hijos. Vemos que en este caso las percepciones de los hijos no coinciden en su totalidad con lo que las familias expresaron a la docente-entrevistadora-investigadora. Sin embargo, las respuestas de ambos coinciden plenamente cuando responden en la pregunta siguiente a si se habla o no en casa de la posibilidad de un retorno.

- **¿Se habla en casa de la posibilidad de volver algún día a tu país?** (*Responde solo si tu familia no es de aquí*)

CII- Sí (3); No (3)

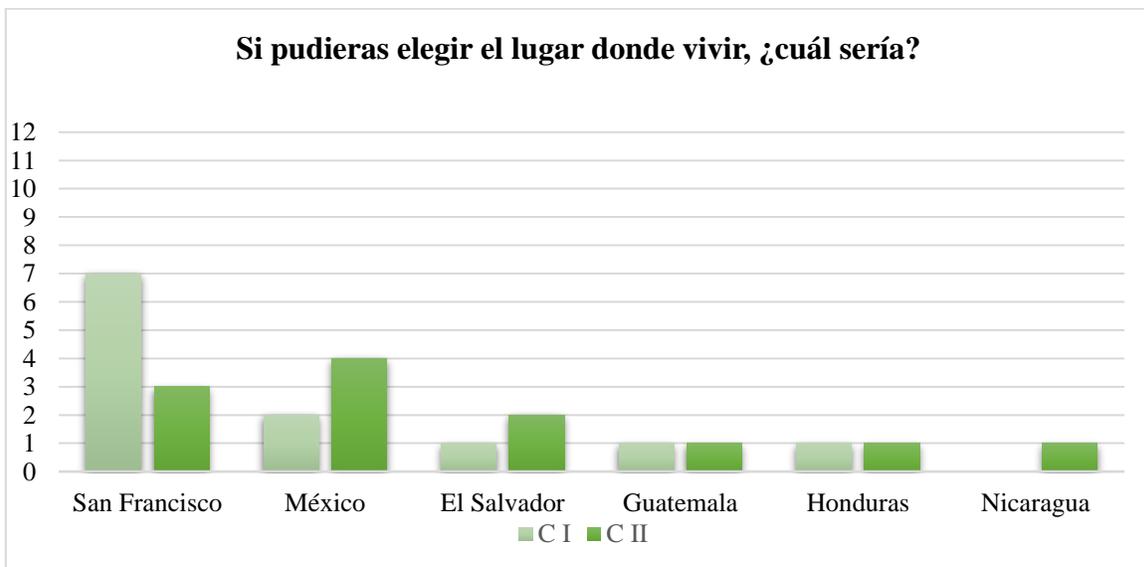
Entrevista a padres- Sí (3); No (3)



- *Si pudieras elegir el lugar donde vivir, ¿cuál sería?*

CI- San Francisco (7); México (2); Guatemala; Honduras; El Salvador

CII- México (4); San Francisco (3); El Salvador (2); Guatemala; Honduras; Nicaragua



Cabe destacar que 5 de los 12 alumnos cambian de opinión respecto al lugar donde les gustaría vivir. Según muestran sus respuestas, casi la mitad pasan de considerar San Francisco como el lugar que eligieron al comienzo del estudio a manifestar ahora que sería Guatemala para uno de los alumnos, México para dos de ellos y Nicaragua para un cuarto

alumno, optando en estos tres últimos casos, por el país de donde son oriundos sus progenitores o abuelos. Creemos que el haber estado en contacto tan directo con los países de origen durante todo el año a través de las tareas, las presentaciones, las lecturas y todo aquello a lo que han sido expuesto con la implementación de la Secuencia Didáctica, es lo que les ha podido despertar su deseo por vivir en ellos.

III- Sobre las lenguas de los alumnos

- *¿Cuál es tu lengua?*

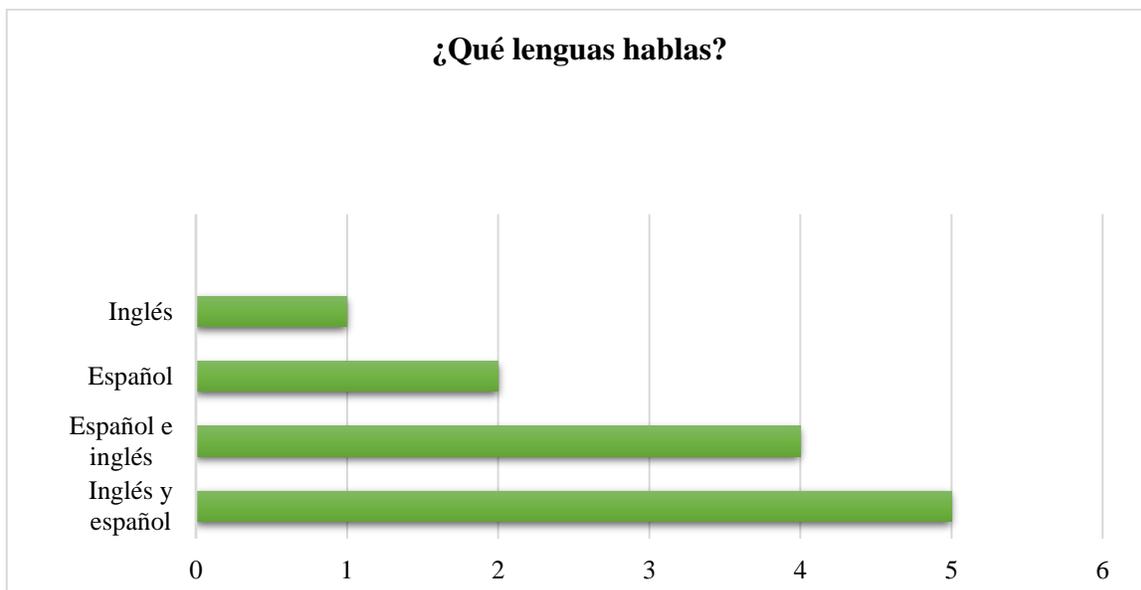
CI- Inglés (6); Español (6)

Queremos poner de relevancia el hecho de que uno de los tres alumnos que tienen español como lengua de herencia, lo considera *su* lengua. Para ver el origen y/o años que llevan en los EE.UU. *Cónfer.* Contexto y perfil de la muestra, pág. 97.



- *¿Qué lengua/s hablas?*

CI- Inglés y español (5); Español e inglés (4); Español (2); Inglés



- **¿Qué lengua/s entiendes? (Aunque no la/s hables)**

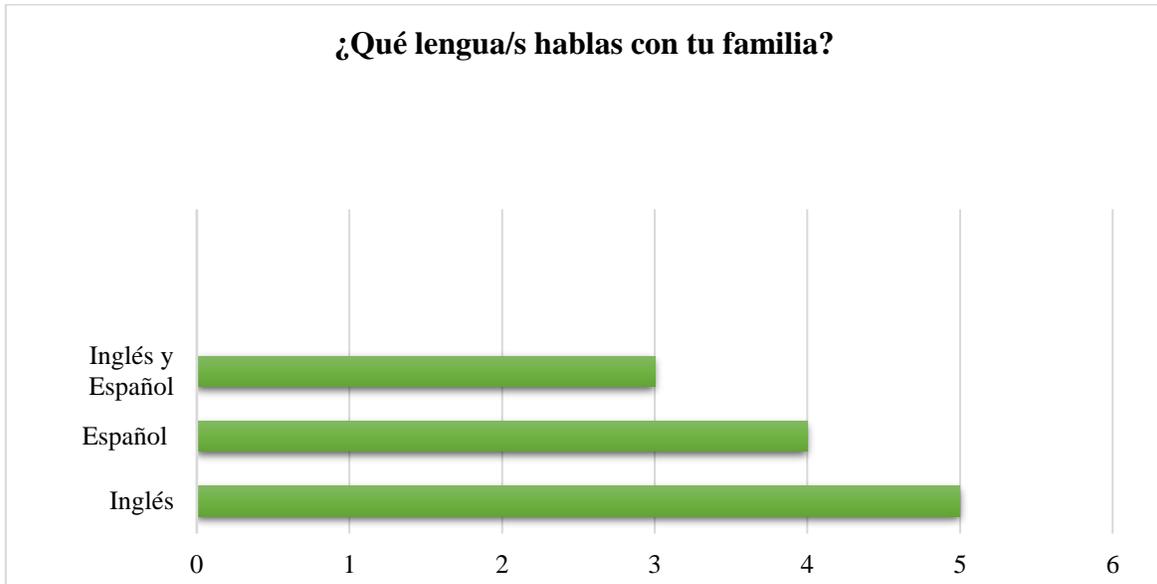
CI- Ninguna (6); Italiano (2); Samoano; Maya; Mixteco; Zapoteco



Resulta interesante ver que, en todos los casos, independientemente de la frecuencia de la exposición de los alumnos a la lengua o la capacidad que tienen ellos para entenderlas, seis son las lenguas que ellos dicen entender.

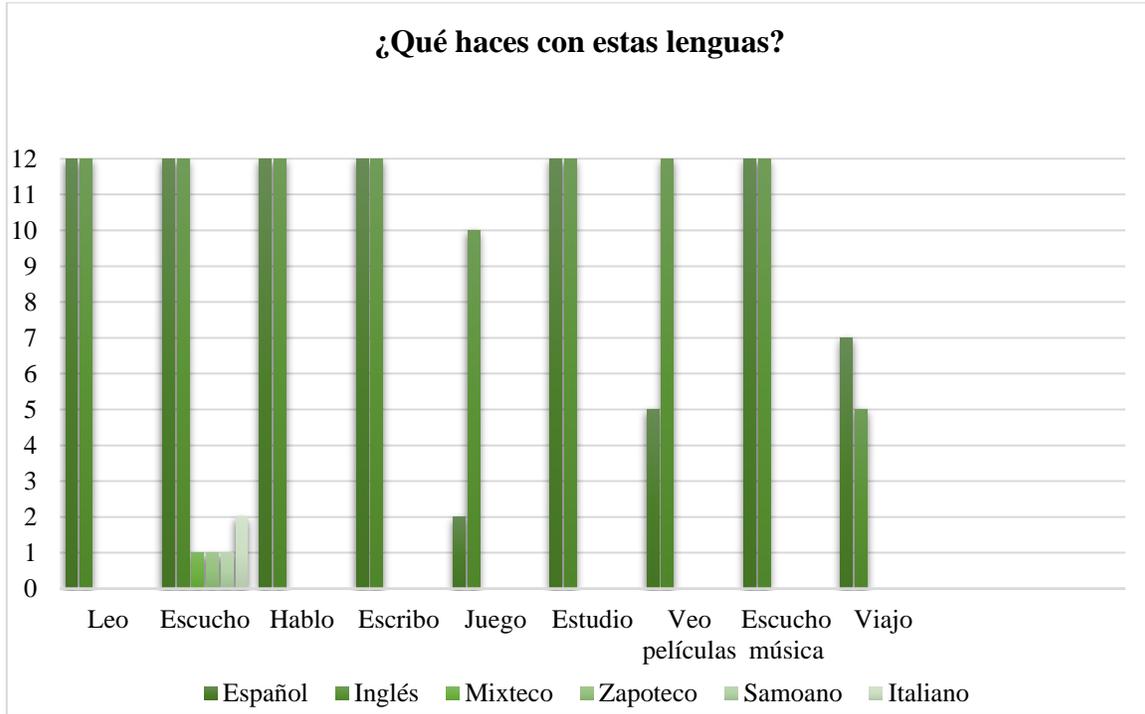
- *¿Qué lengua/s hablas con tu familia?*

CI- Inglés (5); Español (4); Inglés y español (3)



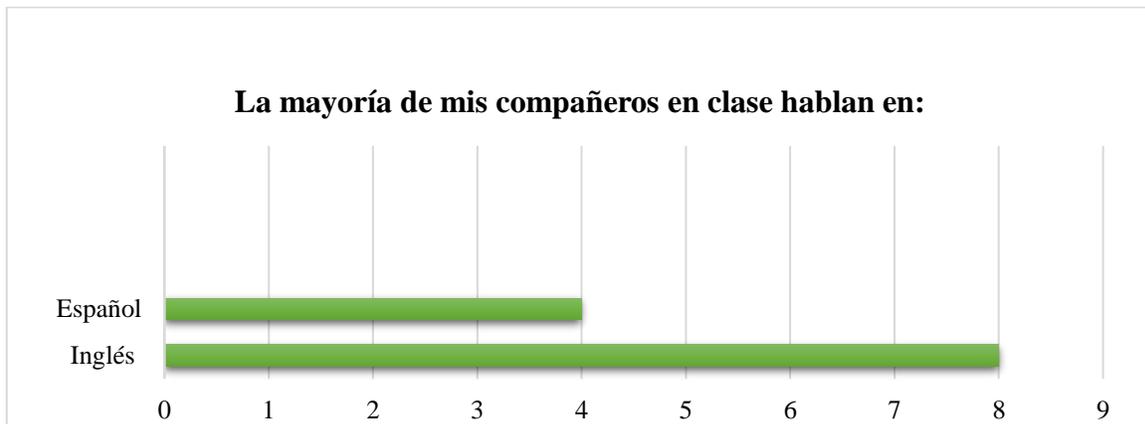
Si comparamos estas respuestas con las dadas a la pregunta *¿Cuál es tu lengua?* vemos que 6 respondieron español y otros 6 inglés, mientras que a la pregunta *¿Qué lengua/s hablas con tu familia?* 3 de ellos manifiestan que hablan ambas.

- *¿Qué haces con estas lenguas?*



Quisimos presentar con esta pregunta los ámbitos de uso lingüístico de los alumnos, lo cual nos permitió también observar que el inglés, exceptuando a la hora de jugar para 2 de los informantes o de viajar para 6, es la lengua de uso en todas las áreas tomadas en cuenta.

- *La mayoría de mis compañeros en clase hablan en*
CI- Inglés (8); Español (4)



Según la percepción de los aprendices, así como la de la docente investigadora, el inglés es la lengua de más uso para comunicarse entre ellos.

- ***Mi mejor amigo(a) habla***

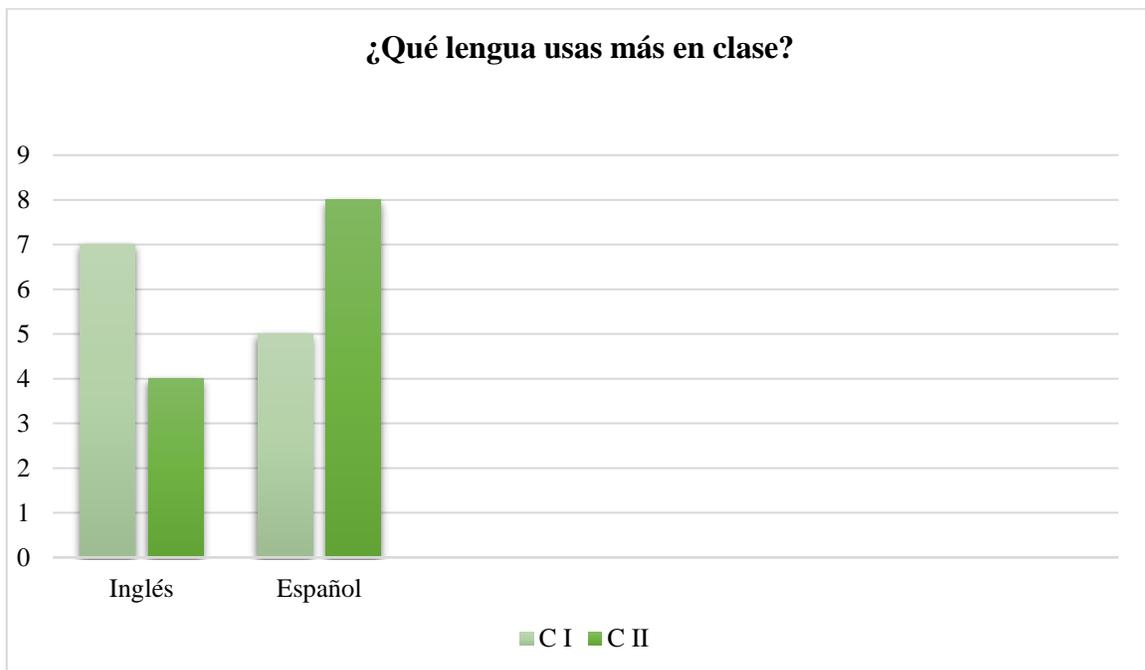
CI- Inglés (6); Español (6)



- ***¿Qué lengua usas más en clase?***

CI- Inglés (7); Español (5)

CII- Español (8) Inglés (4)

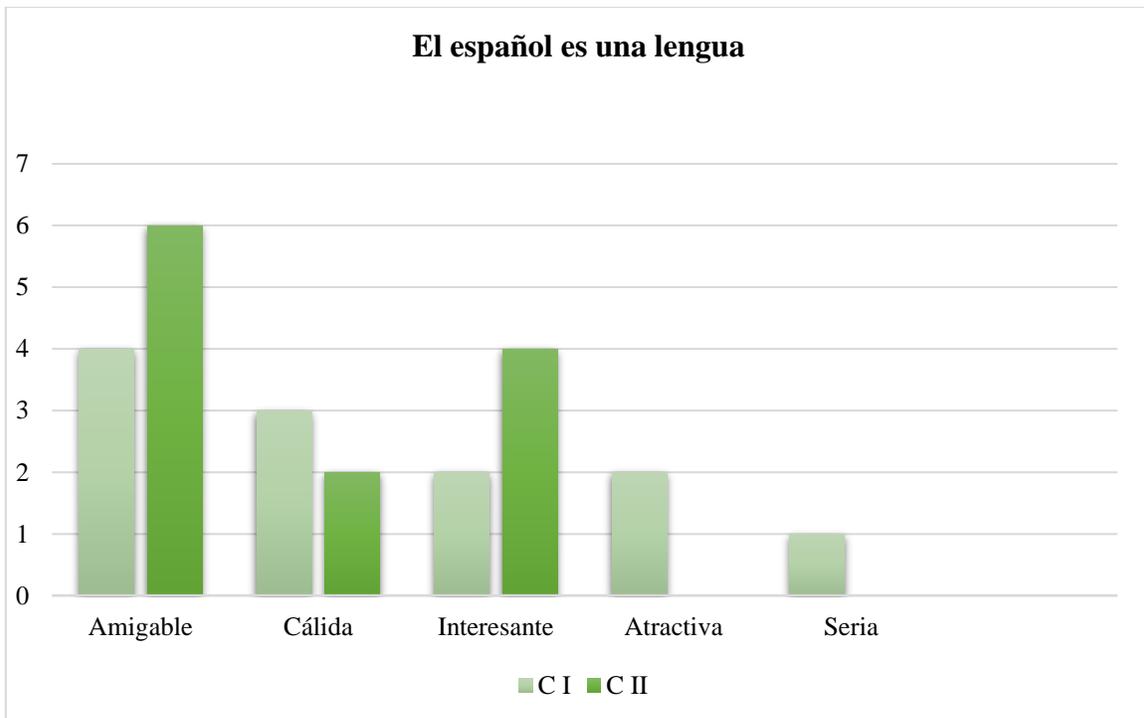


Cabe destacar el cambio expresado en el CII hacia un mayor uso del español en clase, aumento paulatino que fue también observado por la investigadora. A medida que transcurrían los meses los alumnos iban haciendo más uso del español en el aula, factor que podría atribuirse bien a un mayor dominio de la lengua por su parte, a un nivel más alto de motivación y/o confianza, o a la combinación de todo ello.

- ***El español es una lengua***

CI- Amigable (4); Cálida (3); Interesante (2); Atractiva (2); Seria

CII- Amigable (6); Interesante (4); Cálida (2)

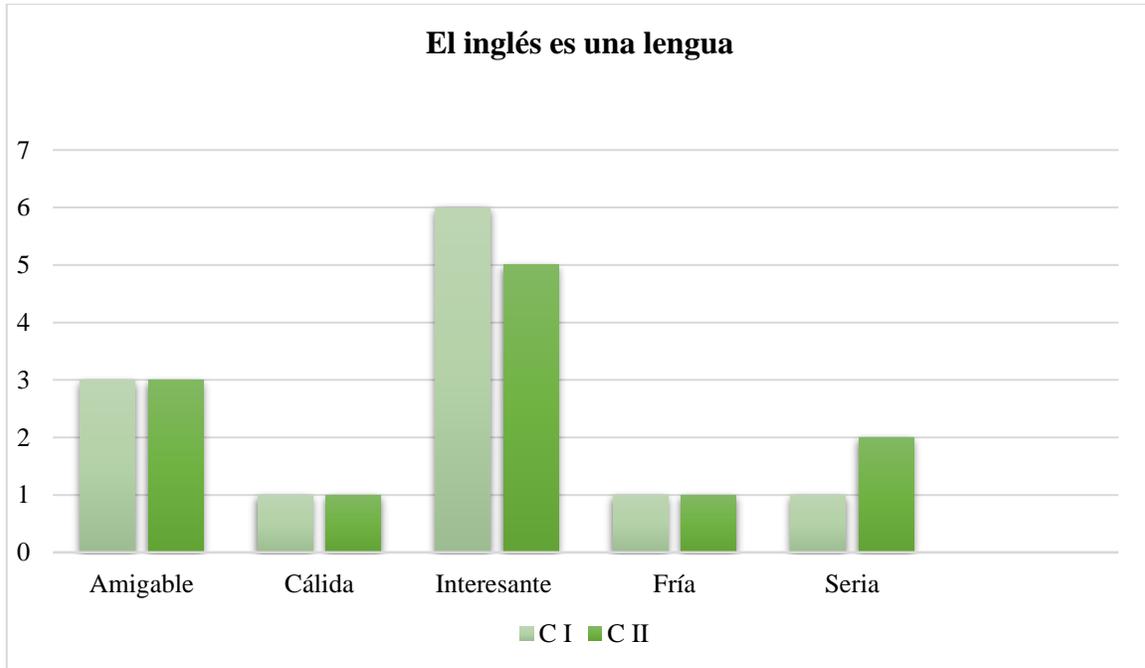


Cabe destacar el cambio positivo en el cuestionario final a juzgar por los términos usados para describir el español que califican de amigable, interesante y cálido. Que podría ser consecuencia de ese mayor uso del español expresado en las respuestas de la anterior pregunta.

- **El inglés es una lengua**

CI- *Interesante* (6); *Amigable* (3); *Seria*; *Cálida*; *Fría*

CII- *Interesante* (5); *Amigable* (3); *Seria* (2); *Cálida*; *Fría*



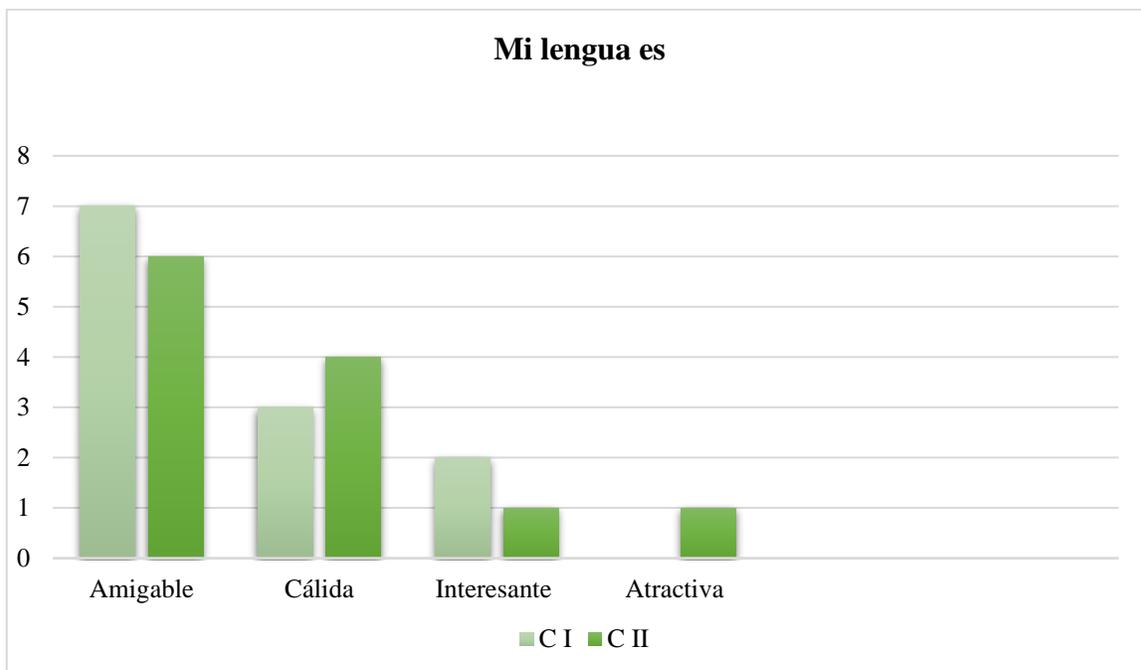
El inglés, sin embargo, aparece descrito en los mismos términos, tanto en el cuestionario inicial como en el postoperatorio. Lo cual demuestra que si tan solo hubo cambio respecto al español pudo haberse debido al incremento en el uso de esta lengua, como aludimos anteriormente.

- ***Mi lengua es***

CI- *Amigable*- para 3 el **español** y para 4 el inglés (7); *cálida*- para 2 el **español** y para 1 el inglés (3); *interesante*- para 1 el **español** y para 1 el inglés (2)

CII- *Amigable*- para 2 el **español** y para 4 el inglés (6); *cálida*- para 3 el **español** y para 1 el inglés (4); *interesante*- para 1 el inglés; *atractiva*- para 1 el **español**

Se puso español en negrita para facilitar su lectura.



Son 6 los alumnos los que consideran el español como su lengua y 6 los que consideran el inglés como su lengua. La manera en la que describen la lengua de cada uno, muestra algún cambio de un cuestionario a otro, los cuales consisten en que un aprendiz pasa de considerar el español una lengua *amigable* a describirla como *atractiva* y otro aprendiz pasa de considerar el español una lengua *interesante* a describirla como *cálida*.

IV. Sobre la cultura de los alumnos

- *¿Qué entiendes por cultura?*

CI- *No sé (7); Muchas fiestas; Cosas de diferentes países como la comida o la música; Que hay diferentes personas con diferentes sentimientos; Celebraciones; Es la música.*

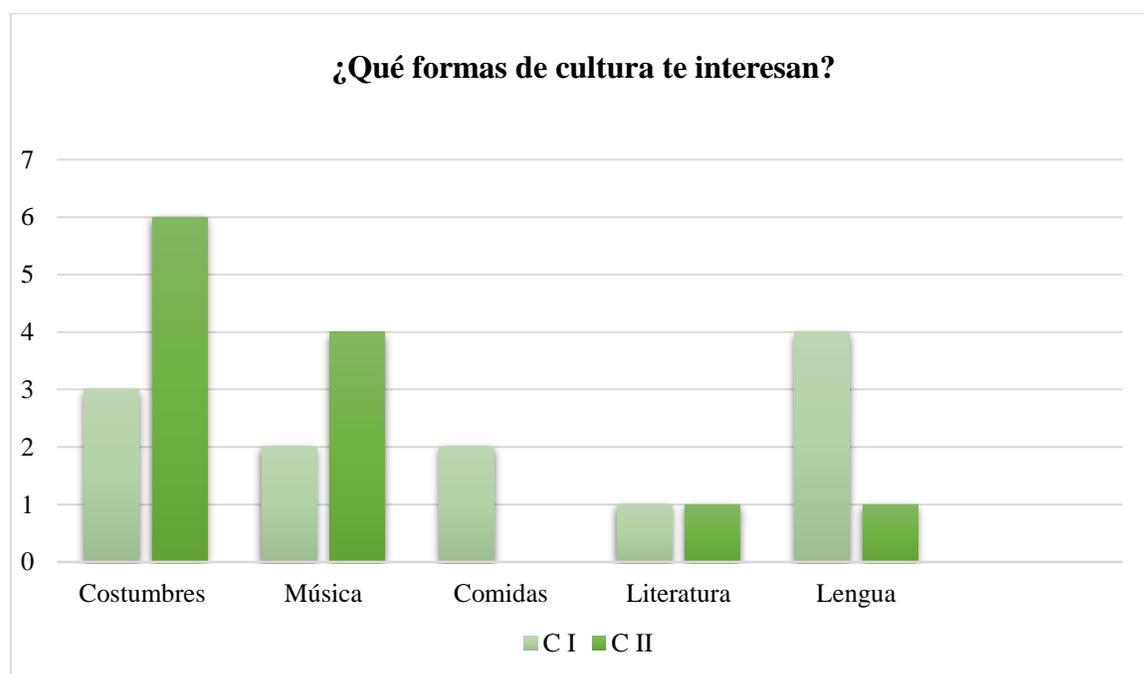
CII- *Diferentes lenguas y religiones; Una comunidad con las mismas costumbres; Arte y música diferentes; Gente que hace cosas juntas; Muchas cosas especiales de las personas; Los vestuarios y las fiestas; Las costumbres de las personas; Muchas celebraciones diferentes; Que es muy importante conocer cosas de otros países; Es música, arte y más; Las lenguas diferentes que hablan las personas; No sé.*

Altamente revelador resulta el comparar las respuestas dadas en ambos cuestionarios, ya que vemos que no sólo en el CII han podido emitir más juicios sobre lo que entienden por cultura, sino que también, y más importante, muestran que se han ido concienciando del papel crucial que ésta juega en sus vidas.

- **¿Qué formas de cultura te interesan?**

CI- Comidas (2); Música (2); Lengua (4); Costumbres (2); Literatura

CII- Costumbres (6); Música (4); Lengua; Literatura



Las costumbres y la música han cobrado popularidad, cambio que se podría atribuir a las presentaciones individuales de los países de habla hispana y a las canciones presentadas semanalmente (*Cónfer.* Anexo II, pág.351).

- **¿Qué culturas identificas entre tus amistades?**

CI- Mexicana (3); No sé; Honduras; Americana; De Cuba y Nicaragua; De Samoa, América y México; Los Nativo americanos; De Guatemala y México; México y el Salvador; Italiana y americana.

CII- Mexicana (2); No sé; De El Salvador; Honduras; Americana; De Nicaragua y Cuba; De Samoa, América y México; Los Nativo americanos; De Guatemala y México; México y el Salvador; Italiana y americana.

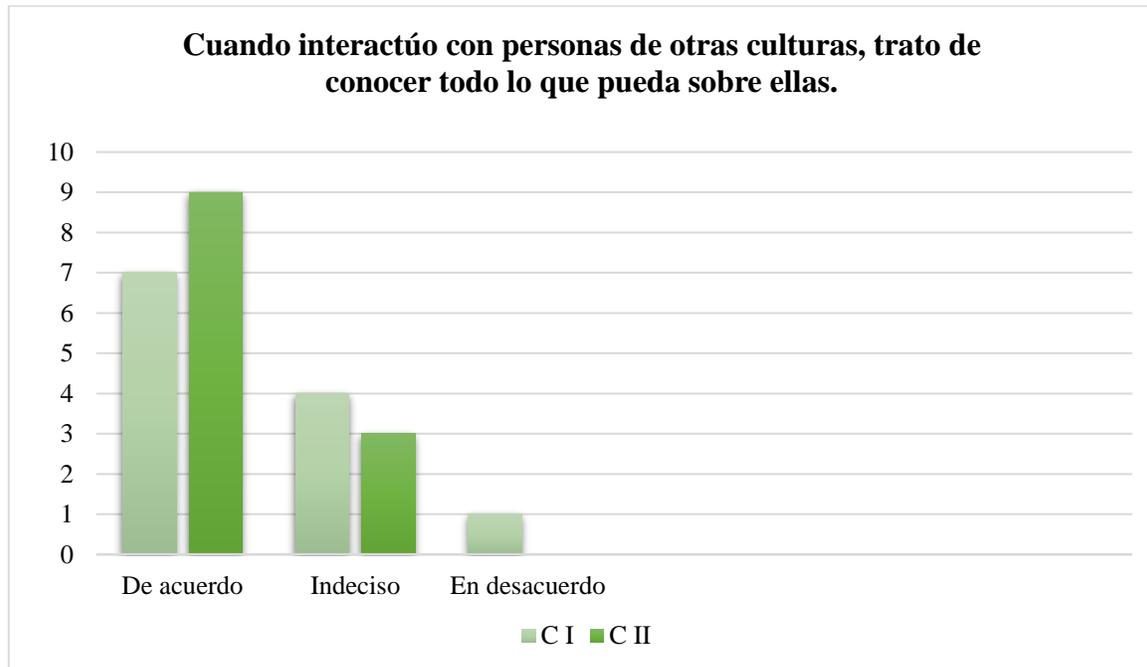
Se observa que la mayoría de los aprendices, además de mencionar las culturas de los países de donde ellos o sus familias son oriundos, identifican las culturas de sus compañeros y que apenas varían sus respuestas de un cuestionario a otro.

- **Cuando interactúo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.**

CI- De acuerdo (7); Indeciso (4); En desacuerdo

CII- De acuerdo (9) Indeciso (3)

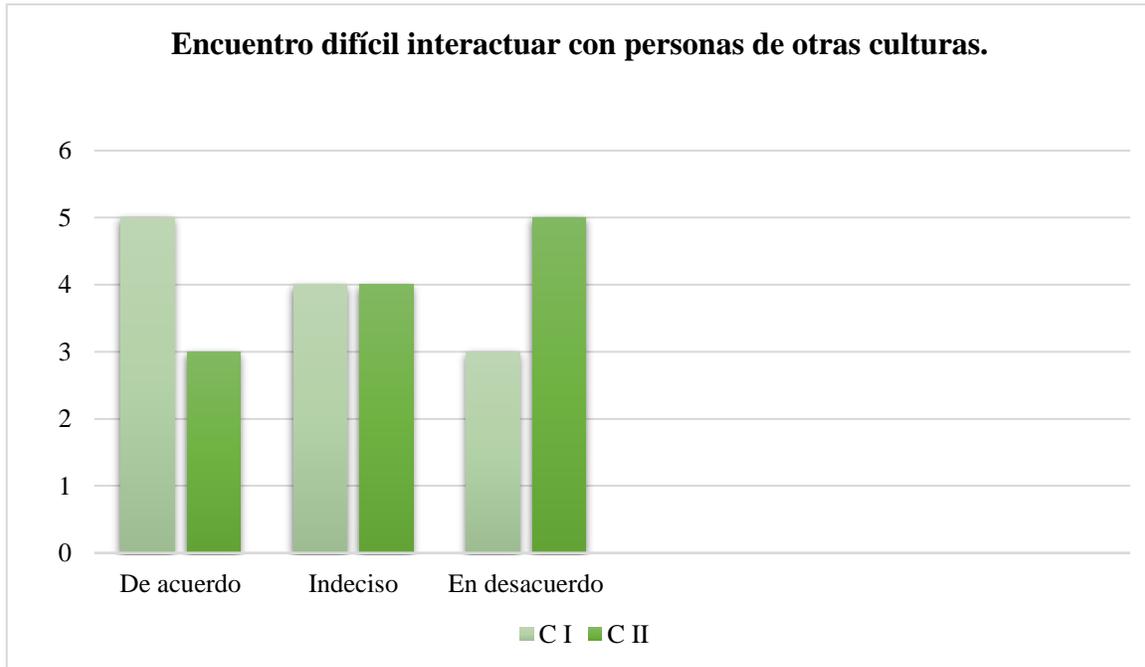
Cabe destacar que en el CII ya nadie se muestra en desacuerdo con la idea de abrirse y/o interesarse por personas de otras culturas, siendo este un cambio muy positivo y significativo por lo que el interés en conocer sobre ‘el otro’ se refiere.



- ***Encuentro difícil interactuar con personas de otras culturas.***

CI- De acuerdo (5); Indeciso (4); En desacuerdo (3)

CII- De acuerdo (3) Indeciso (4); En desacuerdo (5)



Se observa una inversión en las respuestas del número de los alumnos que estaban de acuerdo respecto a los que estaban en desacuerdo en ambos cuestionarios, lo cual reflejaría que la exposición continua a otras culturas, así como la convivencia diaria, les ha podido facilitar el acercamiento hacia miembros de diferentes culturas, esto último corroborado por los padres en el cuestionario II (*Cónfer. Análisis de los cuestionarios I y II a los padres, pág.189*).

- ***¿Con miembros de qué cultura te relacionas más?***

CI- De México (3); El Salvador (3); Italia; América; De Samoa; Nicaragua; Guatemala; Honduras.

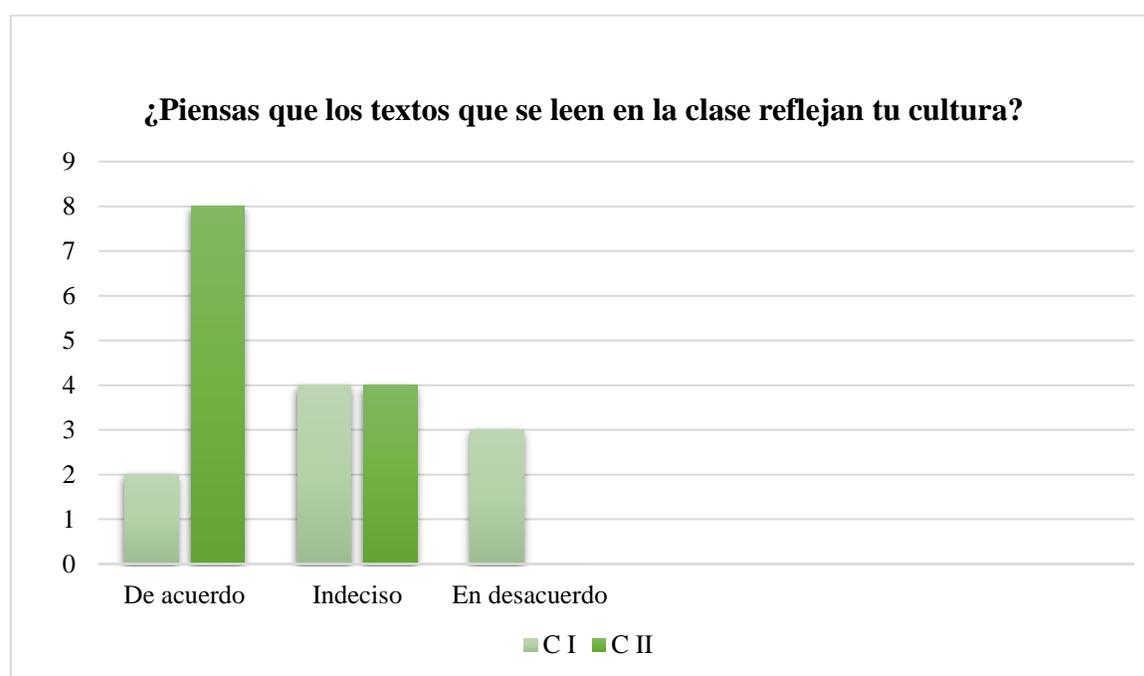
CII- De México (4); El Salvador (3); Italia; América; Cuba; Guatemala; Honduras.

No se aprecia un cambio significativo entre ambos cuestionarios. Sus respuestas indican que hay una tendencia a relacionarse más con miembros de los países de los que son oriundos y en algún caso fueron las amistades forjadas a lo largo del curso o la participación en el Carnaval lo que les ha llevado a cercarse a otras culturas como es el caso de Cuba o México (Cónfer. Análisis de las presentaciones de grupo e individuales, pág. 265).

- **¿Piensas que los textos que se leen en la clase de español reflejan tu cultura?**

CI- De acuerdo (2); Indeciso (4); En desacuerdo (3)

CII- De acuerdo (8) Indeciso (4)



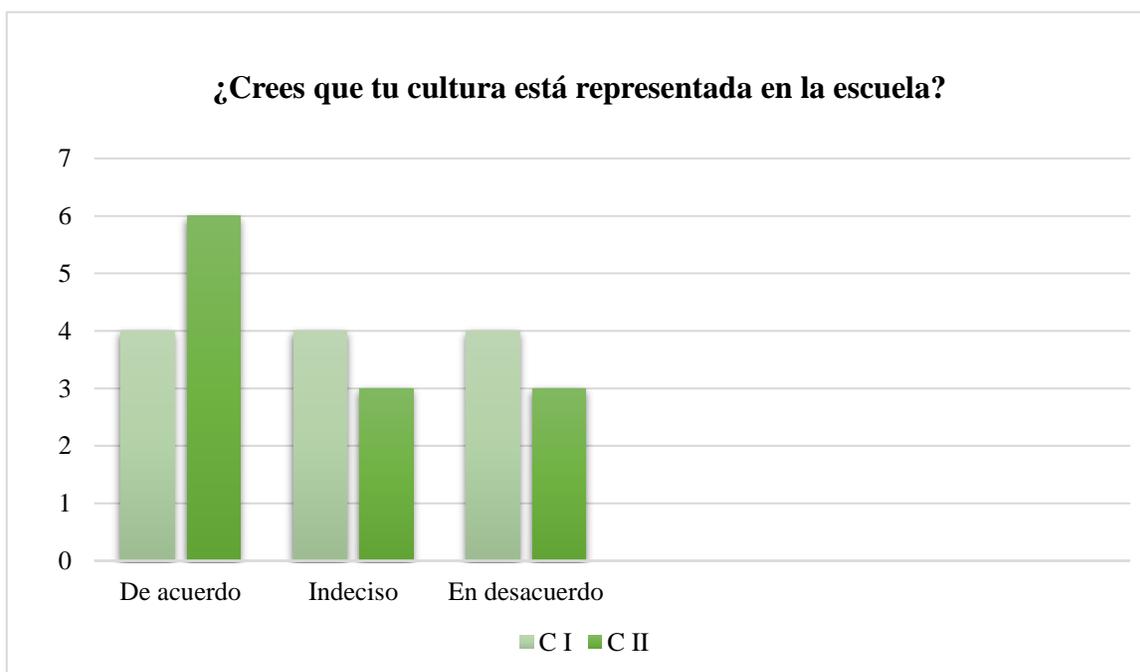
De gran importancia es el cambio manifestado en el último cuestionario respecto a los textos presentados en la clase, pues ahora seis aprendices más dicen estar de acuerdo con que sí les representan. Por lo que a identidad se refiere, estas respuestas resultan muy significativas por el hecho de que ellos sean conscientes de este reconocimiento por parte de la docente investigadora al haber elegido textos que representaran a los alumnos.

Sin embargo, es significativo el hecho de que como veremos en la pregunta siguiente, en ambos cuestionarios los sujetos no sienten que sus culturas están representadas en la escuela. A raíz de este análisis respecto a *sus culturas*, nos surgió preguntarnos cuáles habrían sido sus respuestas a algo más concreto como son *sus lenguas*, dado que ambas son puntos cruciales por lo que a la identidad o autoconcepto se refiere.

- ***¿Crees que tu cultura está representada en la escuela?***

CI- De acuerdo (4); Indeciso (4); En desacuerdo (4)

CII- De acuerdo (6) Indeciso (3); En desacuerdo (3)



Sus respuestas no solo desprenden gran confianza en sí mismos, siendo esta un ingrediente que conduce en muchos casos a la autoestima y a la motivación, sino que además confirma el impacto positivo que tiene el presentar las culturas de los estudiantes en el aula. Pues ellos mismos manifiestan usar más el español y perciben *su* cultura más presente, en los textos, en aula y en la escuela en general.

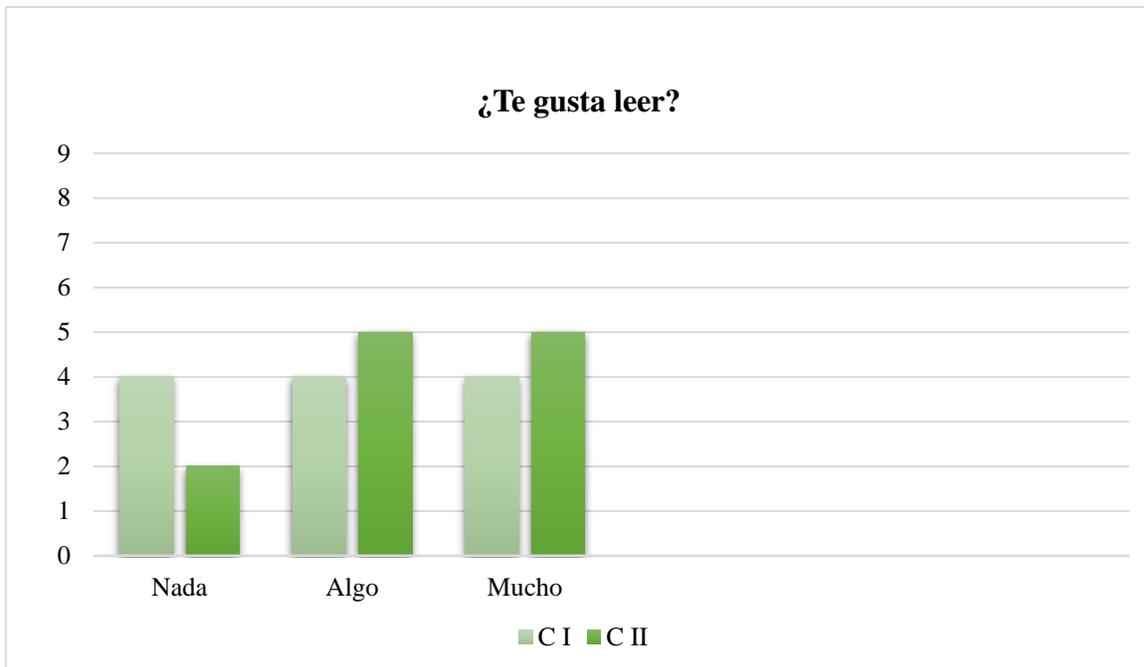
V- Tus gustos/intereses

Consideramos oportuno mencionar que la segunda mitad del año los alumnos comenzaban el día con la instrucción del español y dos de ellos llegaban tarde por sistema, por lo que se decidió empezar las clases con el repaso de la canción, el trabalenguas, el poema y el proverbio que aprendían semanalmente en lugar de hacerlo al final del día. Tras dos semanas del cambio, uno de los estudiantes comenzó a llegar a la hora porque le dijo a su madre que no quería perderselo. Son incluso estas pequeñas tácticas las que pueden lograr cambios significativos respecto a la actitud y a la motivación de los aprendices.

- *¿Te gusta leer?*

CI- Nada (4); Algo (4); Mucho (4)

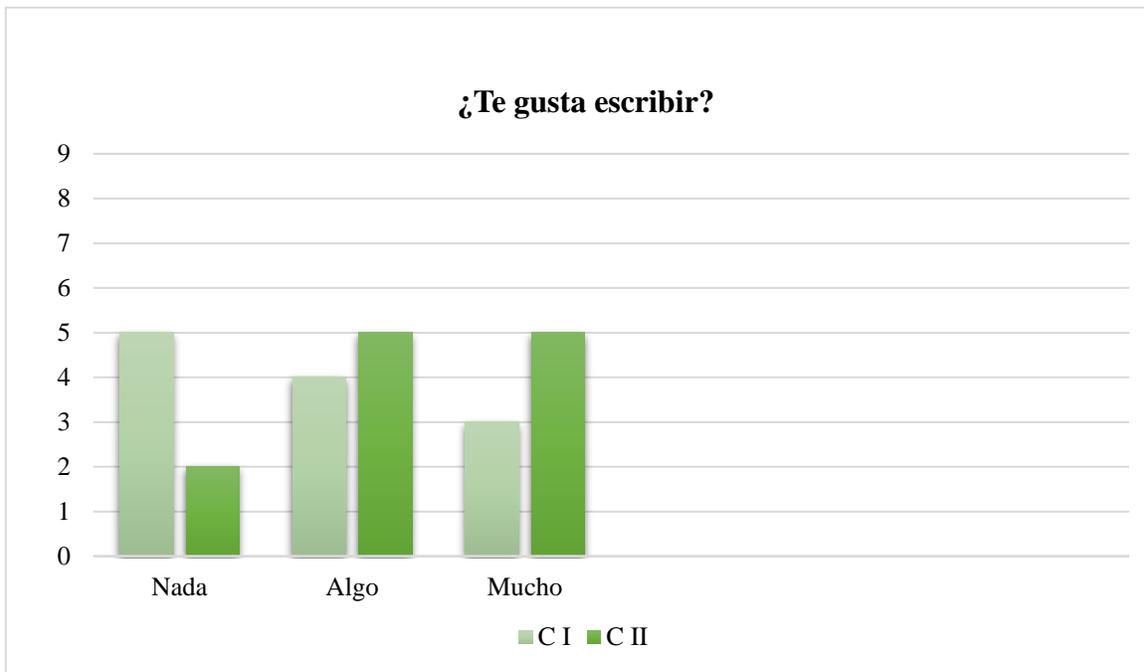
CII- Nada (2); Algo (5); Mucho (5)



- *¿Te gusta escribir?*

CI- Nada (5); Algo (4); Mucho (3)

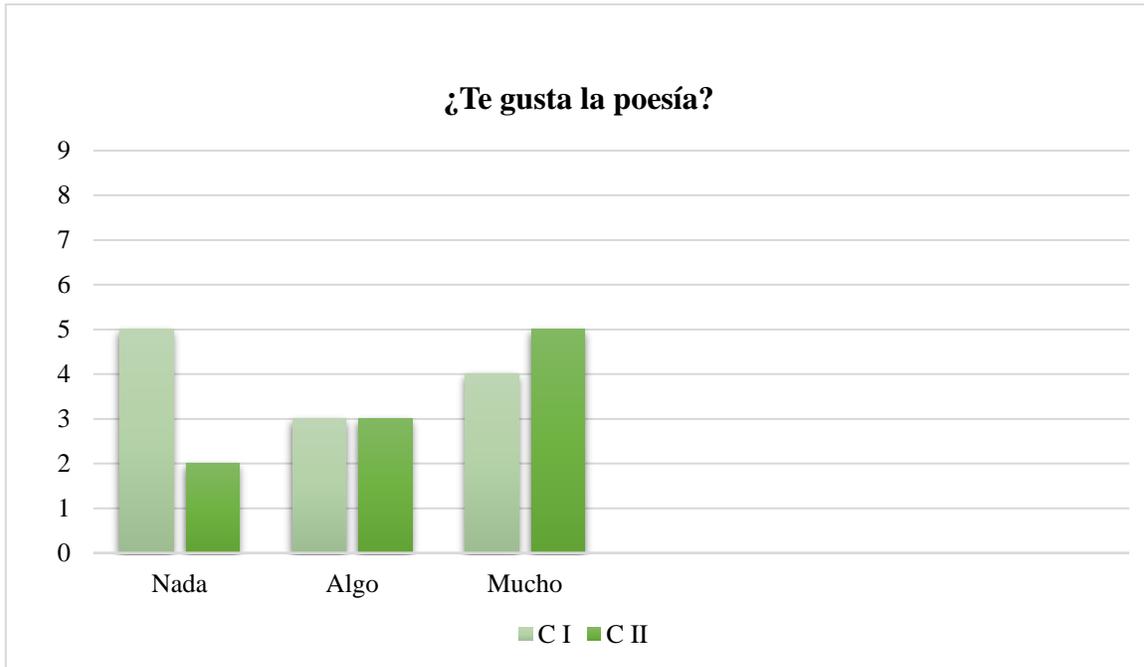
CII- Nada (2); Algo (5); Mucho (5)



• *¿Te gusta la poesía?*

CI- Nada (5); Algo (3); Mucho (4)

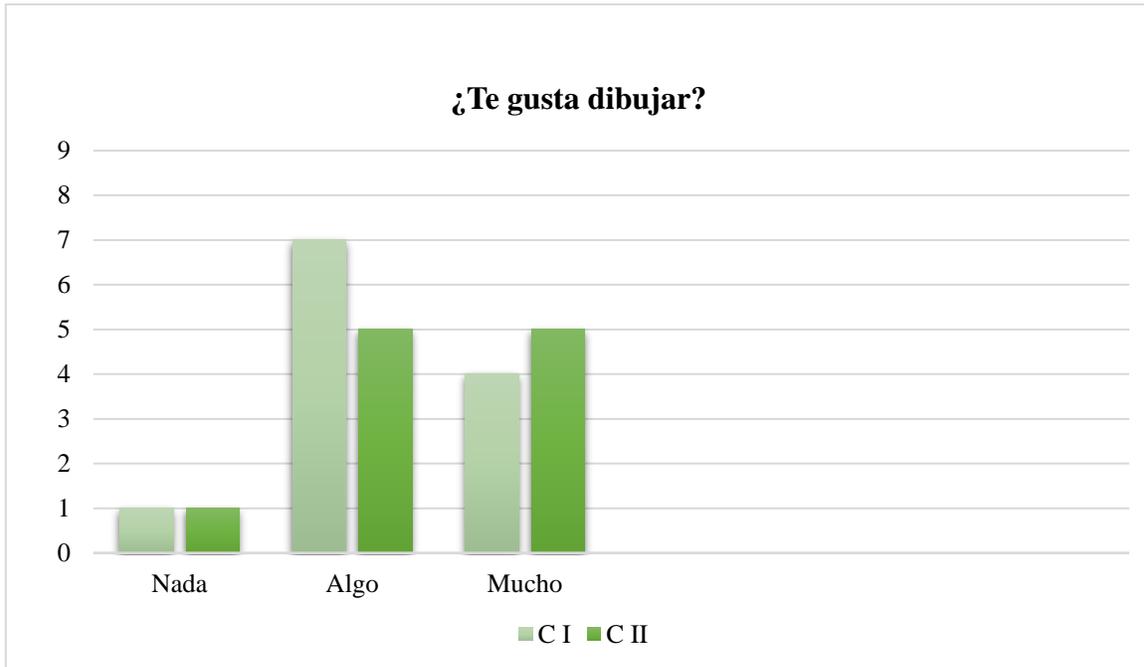
CII- Nada (2); Algo (3); Mucho (7)



- **¿Te gusta dibujar?**

CI- Nada (1); Algo (7); Mucho (4)

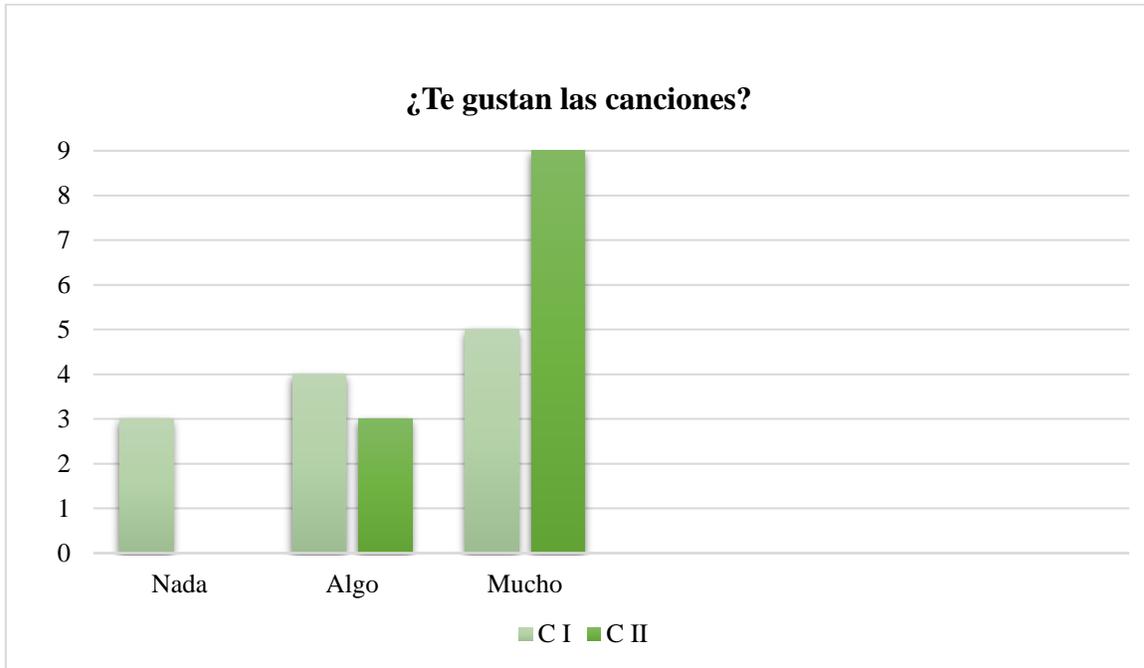
CII- Nada (1); Algo (5); Mucho (6)



- **¿Te gustan las canciones?**

CI- Nada (3); Algo (4); Mucho (5)

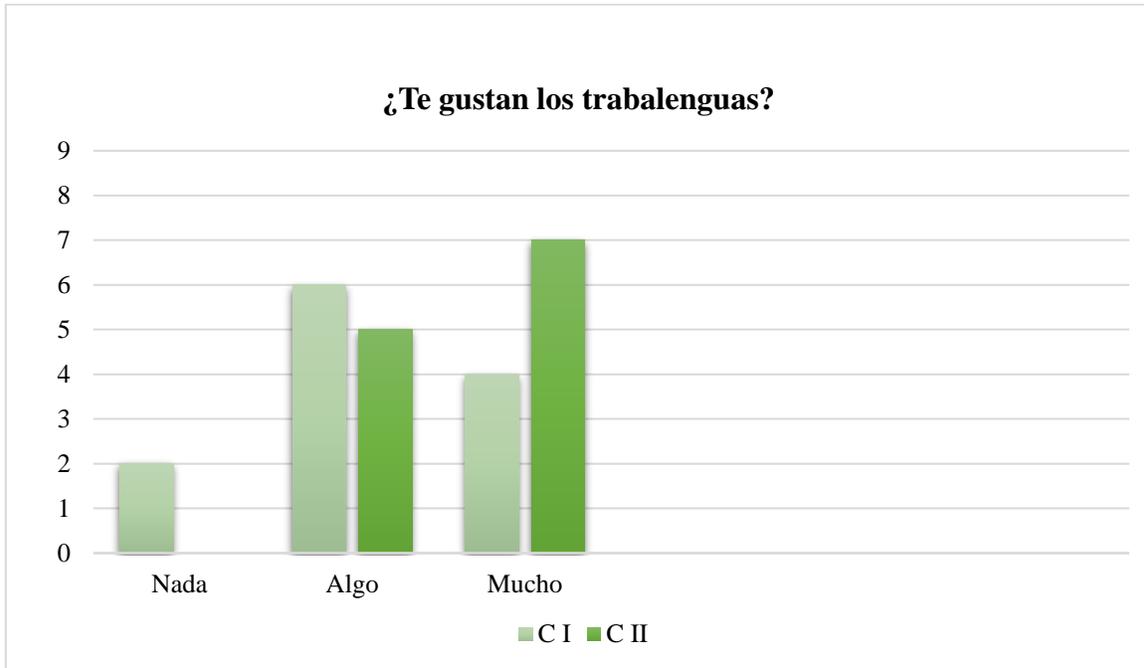
CII- Nada (0); Algo (3); Mucho (9)



- *¿Te gustan los tralenguas?*

CI- Nada (2); Algo (6); Mucho (4)

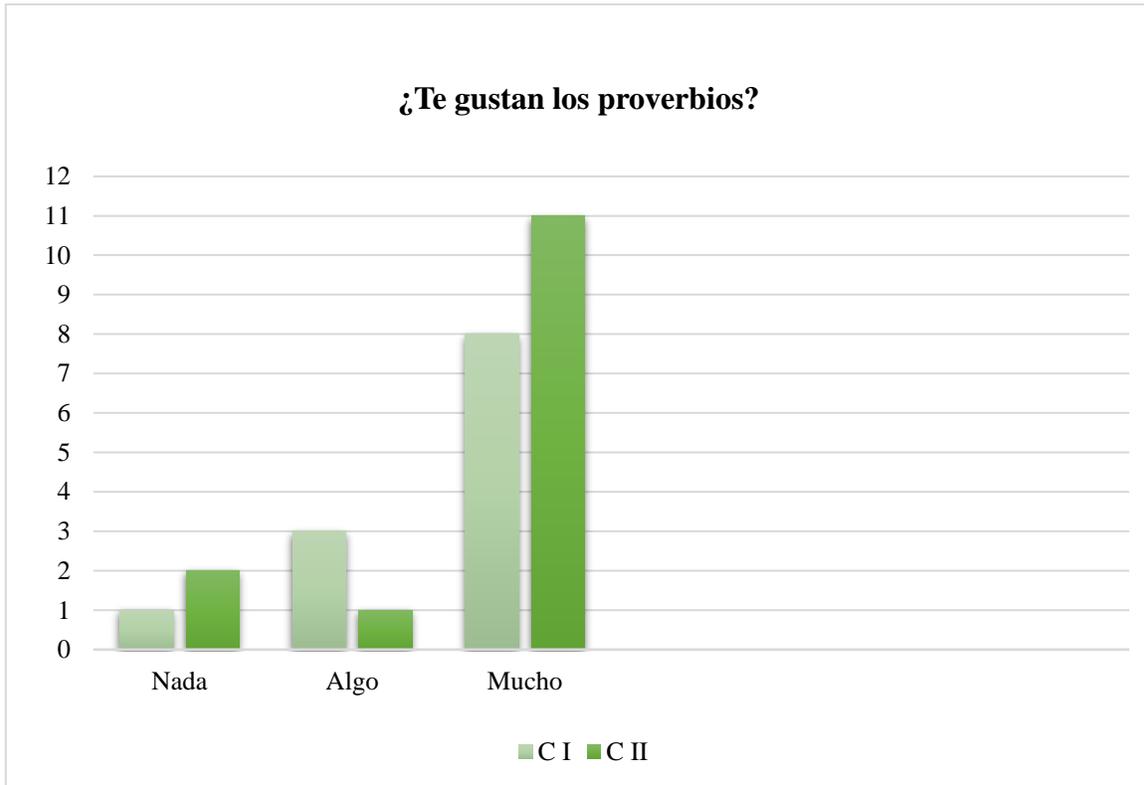
CII- Nada (0); Algo (5); Mucho (7)



• *¿Te gustan los proverbios?*

CI- Nada (4); Algo (4); Mucho (4)

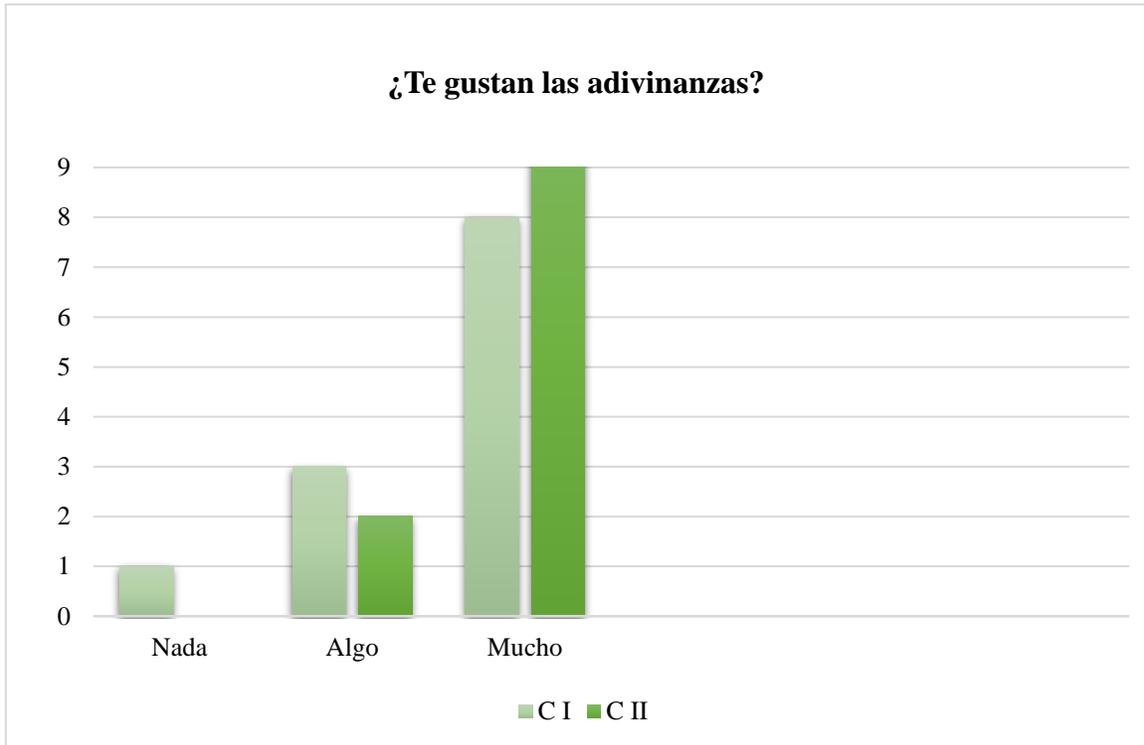
CII- Nada (2); Algo (4); Mucho (6)



- *¿Te gustan las adivinanzas?*

CI- Nada (1); Algo (3); Mucho (8)

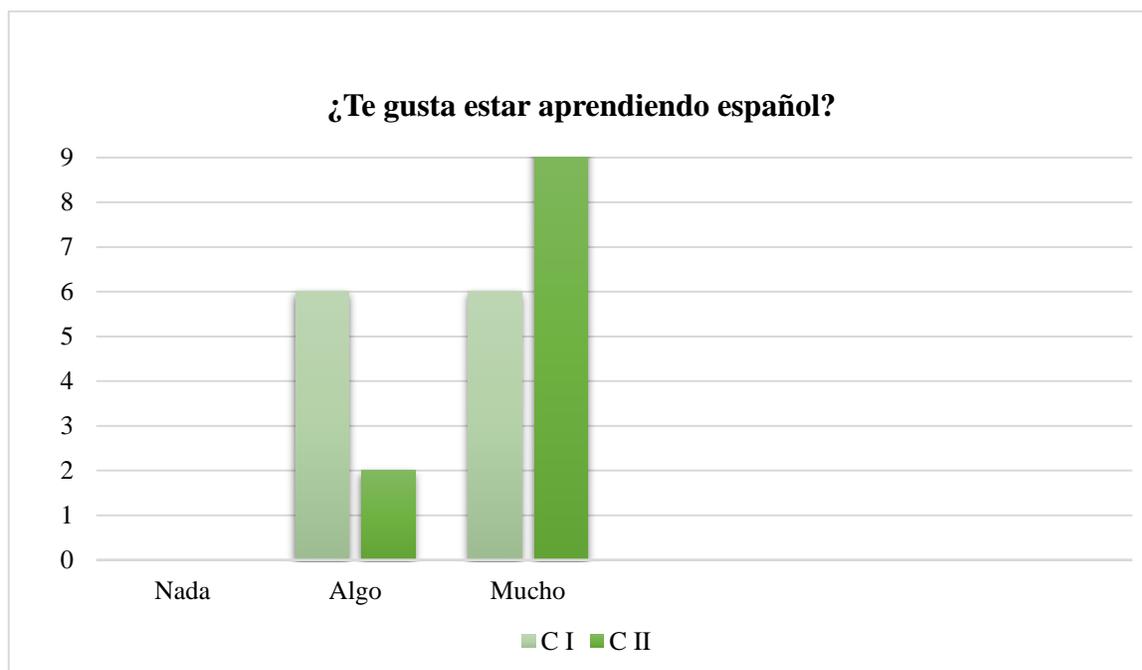
CII- Nada (0); Algo (1); Mucho (11)



- *¿Te gusta estar aprendiendo español?*

CI- Nada (0); Algo (6); Mucho (6)

CII- Nada (0); Algo (2); Mucho (10)



Es muy significativo el cambio positivo del CI al CII que reflejan sus respuestas. La mayoría de ellos fueron mostrando un paulatino interés en la escritura, la lectura, la poesía, las canciones, los trabalenguas, las adivinanzas, los proverbios y lo más importante, por estar aprendiendo español. Cambio corroborado por la investigadora al evidenciarse todo ello a medida que transcurrían las semanas.

- *¿Cuál de los siguientes proyectos te ha gustado más?*

Pregunta pasada únicamente en el cuestionario II porque se pasó a final de curso. Las respuestas se han ordenado de mayor a menor según el grado de éxito obtenido entre los alumnos.

CII- “Mi mundo y yo”

- El día que nací (12)
- La historia de mi nombre (12)
- ¿Dónde guardamos los recuerdos para viajar con ellos? (12)
- Caligrama sobre mí (9)
- Soy global (8)
- Acróstico de mi nombre (8)
- Mis seres queridos (7)
- Mis sueños (5)
- Acróstico para un compañero de clase que me ha ayudado en tercer grado (4)

“Mi viaje por el mundo de los países hispanohablantes”

- Presentación individual de un país de habla hispana (12)
- Entrevistas en la escuela a miembros de 12 países de habla hispana (9)
- Acrósticos sobre los países (8)
- Galería de artistas del mundo hispánico (7)
- Nuestros héroes (7)
- Escribo sobre una leyenda conocida por mí o por mi familia (7)
- Nuestro abecedario multicultural del mundo hispano (6)
- Escribo sobre una receta familiar de mi país (6)
- Las banderas son pedazos de tela que nos definen e identifican (6)
- Haiku sobre un país de habla hispana (6)
- Adopta un país (5)
- Escribe, ilustra, pon música y grábate leyendo tu propia leyenda (5)

El día que nacieron, la historia de sus nombres y las presentaciones individuales de los países de habla hispana fueron las actividades que gozaron de más éxito entre los alumnos pues todos ellos las seleccionaron como sus favoritas. Resulta, además significativo comprobar que sus respuestas coinciden en gran medida con las dadas por los progenitores

a la misma pregunta en el cuestionario II (*Cónfer. Análisis de los cuestionarios I y II a los padres, pág. 189*).

- ***Si pudieras cambiar algo de la clase de español ¿qué sería?***

CII- *Nada (5); Aprender un trabalenguas al día; Jugar más con los juegos; Leer adivina adivinanza todos los días; Hacer más proyectos en casa con mi familia; Ver videos de bailes de muchos países; Tener más fiestas con las familias en la clase; Que yo pueda elegir mi pareja para hablar.*

Casi la mitad de los alumnos dicen no querer cambiar nada y los que manifiestan quererlo, querrían más de lo que ya tenían (proyectos, fiestas, trabalenguas y videos), lo cual hace pensar en un alto grado de satisfacción general hacia las clases de español.

- ***¿Has aprendido algo sobre ti mismo en la clase de español?***

CII- *No sé (2); Que ahora puedo escribir poesías; Me gusta escribir más; Que si le echas ganas en la escuela aprendes más; Que puedo memorizar muchas canciones; Que puedo hablar español más; Ahora me gusta aprender palabras nuevas y cuando usarlas; Que puedo comunicarme con mi familia mejor; Que soy bueno en español; Le puedo enseñar español a mi papá; Me gusta el español mucho aunque es difícil para mí.*

Estas respuestas desprenden gran confianza en sí mismos, siendo esta un ingrediente que conduce en muchos casos a la autoestima y a la motivación, en este caso intrínseca dado que alumnos quieren aprender la lengua por un deseo de aumentar sus conocimientos del español.

- ***¿Qué es lo que más te ha gustado de las clases de español?***

CII- *Todo (4); Los libros que leíamos; Todo lo que he aprendido; Cuando mi maestra escribía también con nosotros; Escribir poemas; Muchas cosas; Los trabalenguas porque son muy rápidos y divertidos; Las canciones que aprendimos y cantábamos; Las presentaciones de todos los países.*

Las respuestas a estas tres últimas preguntas no solo desprenden, en su mayoría, gran entusiasmo, sino que además confirma el impacto positivo que tiene el presentar las culturas de los estudiantes en el aula.

Habiéndose logrado por parte de los alumnos un nivel de satisfacción tan alto, así como una sorprendente involucración de los mismos, observada a lo largo de todo el curso por la docente-investigadora y comparando estas respuestas con las de las docentes de cursos anteriores en el cuestionario II a la siguiente pregunta: *Si tuviera que puntuar de uno a diez el grado de motivación general de sus estudiantes, ¿cuál sería?*, resulta inevitable preguntarse el porqué de esa desmotivación de la que hablan las maestras de años anteriores pues las maestras en cuestión puntuaron entre 4 y 5 sobre 10 (*Cónfer. Análisis del cuestionario II a tres docentes, pág. 207*).

6.1.2 Análisis de los cuestionarios I y II a los padres

Dos fueron los cuestionarios pasados a los padres. El primero se pasó en agosto de 2015 y el segundo en mayo de 2016 y fueron redactados en español y traducidos al inglés por la investigadora, con el fin de poder pasárselos a los padres angloparlantes. Las respuestas dadas en inglés fueron traducidas al español también por la investigadora. Nos encontramos con el hecho de que tres de los padres de origen hispano en ocasiones dan sus respuestas en inglés por lo que decidimos mantener el inglés de manera simultánea con su traducción al español.

A continuación, se especifica el origen de los informantes y su generación sociolingüística en el mismo orden en el que aparecen con el fin de que puedan ser identificados en sus respuestas (*Cónfer. La generación sociolingüística, pág.39*):

- 1.Mexicana
- 2.Mexicana
- 3.Hondureña
- 4.Guatemalteca
- 5.Nicaragüense (G1)

- 6.Salvadoreña (G1.5)
- 7.Mexicana (G2)
- 8.Guatemalteca-salvadoreña (G2)
- 9.Americana-mexicana
- 10.Italoamericana
- 11.Americana
- 12.Irlandés-americano

Con respecto a los 12 participantes, señalar que hay una mayor implicación de las madres que de los padres dado que las once primeras fueron ellas quienes contestaron y tan solo el último fue el padre.

Para el análisis, se ha señalado en negrita todas aquellas palabras que consideramos relevantes a la hora de poder dar respuesta a los objetivos perseguidos.

➤ **Cuestionario I (Q I)**

La finalidad de este primer cuestionario pasado a los padres era múltiple: conocer la visión y la motivación tanto de los padres de habla hispana como de los de habla no hispana hacia el aprendizaje del español; determinar qué papel juegan en la educación de sus hijos y qué les llevo a inscribir a sus hijos en el programa de inmersión dual y por último, conocer cómo se vive/siente el español en la casa del aprendiz de E/L1, E/LH y E/L2.

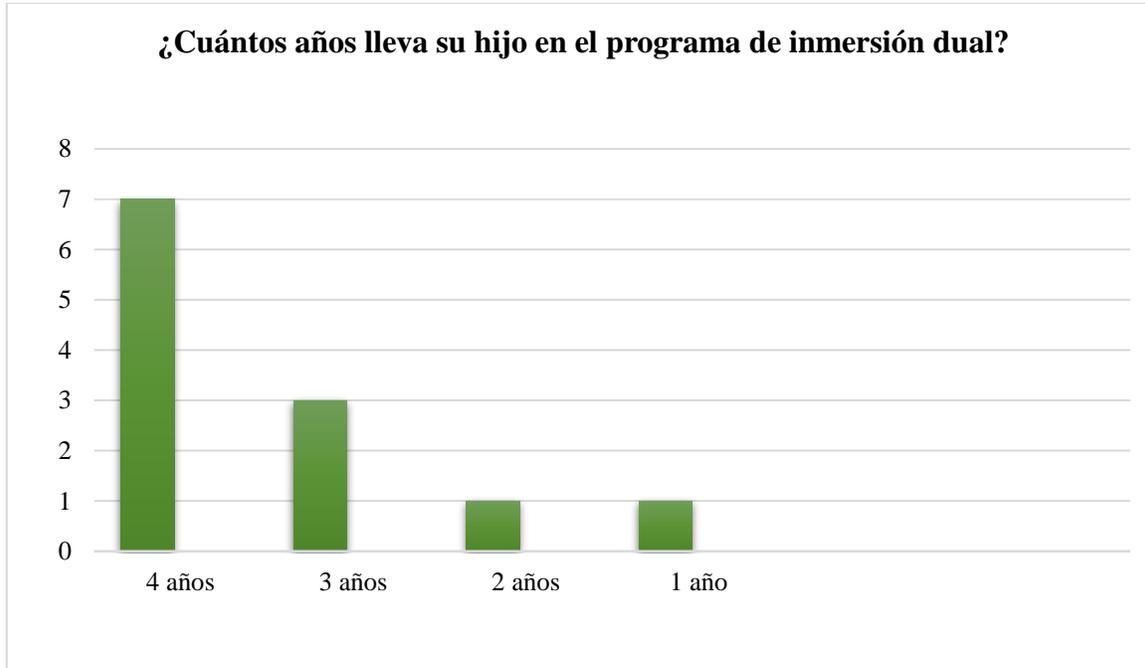
- *¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a inscribir a su hijo en el programa de inmersión dual?*
 1. Para que **aprenda mi idioma y mi cultura**. Vivirá mucho mejor y no olvidará su **lengua natal**.
 2. Para que aprenda la **escritura correcta y que hable correctamente**.
 3. Que es bueno saber otro idioma para **sentirse más seguro**.
 4. Es que es **su lengua materna** y pensamos que es mejor para su futuro.

5. Porque quiero que aprenda a hablarlo y escribirlo perfecto. El español es **el primer idioma en casa**.
6. Porque en el futuro tendrá **mejores oportunidades** de trabajo y en su vida cotidiana.
7. *As an immigrant mother, I feel that I have achieve much more being bilingual in California and living in a multi ethnic city like San Francisco. Knowing Spanish can be an asset in many jobs once she grows up and enter the working market industry anywhere.* Como madre inmigrante, siento que he logrado mucho más **siendo bilingüe** en California y viviendo en una ciudad multiétnica como San Francisco. Cuando crezca y entre en el mundo laboral dondequiera que sea, el saber español le puede resultar de mucha **utilidad** en muchos trabajos.
8. *I want my children to learn how to speak, read and write well in Spanish since is part of our heritage.* Quiero que mis hijos aprendan a hablar, leer y escribir bien el español dado que **es parte de nuestra herencia**.
9. *To better educate herself and because her maternal grandfather only speaks Spanish.* Para que reciba una **mejor educación** y porque **su abuelo materno sólo habla español**.
10. *It is very important to be bilingual in the State of California.* Es muy importante **ser bilingüe** en el Estado de California.
11. *I have many reasons: Brain development; Cultural development; Global economy, etc.* Tengo muchas razones: **desarrollo del cerebro; desarrollo cultural; la economía global**, etc.
12. *We wanted our son to learn Spanish so he could have a greater appreciation for Spanish speaking communities, and perhaps use Spanish in whatever career he chooses.* Queremos que nuestro hijo aprenda español con el fin de que sienta una **mayor apreciación por las comunidades de habla hispana** y quizá llegue a usar el español en la carrera que elija.

Varias son las razones expuestas por los progenitores -conservar y seguir mejorando la lengua y la cultura del hogar, el bilingüismo y los beneficios que conlleva el ser bilingüe, en el caso de la muestra, en California, la apreciación por las comunidades hispanas, el valor instrumental que se da a saber otro idioma.

- ***¿Cuántos años lleva su hijo en el programa de inmersión dual?***

La mayoría empezaron juntos en *Kindergarten* o en Primero, sólo 2 llevan 1 y 2 años respectivamente.



- ***¿Qué cree que le motiva a su hijo para asistir a una escuela donde la instrucción es la mitad del día en una lengua que no es habitualmente hablada en casa y/o no por todos los miembros de la familia?***

1. Porque le gusta siempre **aprender algo diferente** y es su **lengua materna**.
2. Aprender más de la **historia de Latino América** y **palabras nuevas** cada día.
3. El que **sus papás no hablan inglés** y cuando va a Honduras se comunica con todos allá.
4. Se siente **orgullosa** de poder ayudar a alguien cuando necesita que le traduzcan.
5. Le **motiva** hablar otro idioma y le da más **seguridad**.
6. *She motivated herself to learn Spanish because she knows how important it is to communicate better with her grandparents.* Ella se motiva a sí misma para aprender español porque sabe lo importante que es **comunicarse** mejor con sus abuelos.
7. El que quiere **perder el miedo** a hablarlo y no quiere cometer errores.

8. *Mostly his teachers and the way it is taught.* Principalmente **sus maestras** y la manera en la que se enseña.
9. *She feels that it's fun to be able to speak both languages and he thinks that it's important to speak for those who doesn't speak either one.* Siente que es **divertido** ser capaz de hablar ambas lenguas y piensa que es importante **ayudar** a aquellos que no los hablan.
10. *The challenge and excitement of learning a new language has added greatly to our son's school experience. He loves Spanish and feels good about his progress.* El **reto** y el **entusiasmo** de aprender una lengua ha enriquecido enormemente la experiencia escolar de nuestro hijo. Le encanta el español y se siente bien sobre su progreso.
11. *To learn and challenge himself on what he is capable of and what he can achieve when he works hard.* El aprender y ponerse **retos** sobre lo que es capaz de hacer y de lograr cuando trabaja duro.
12. *To communicate better and better with peers and with an entire community that he would have otherwise never known or understood as well as he does now.* El **comunicarse** mejor con sus compañeros y con toda una comunidad que de lo contrario nunca habría entendido tan bien como lo hace ahora.

De acuerdo con los progenitores, mucho y muy variado es lo que motiva a sus hijos a aprender español (teniendo siempre en cuenta que dicha lengua no tiene el mismo estatus para todos): el reto que supone el aprendizaje de una lengua, la seguridad que va creciendo en uno mismo, la comunicación con el otro, el sentirse orgulloso de su propio aprendizaje, el entusiasmo que despierta el español o el reto que supone el aprender una lengua. Son estas motivaciones instrumentales e intrínsecas por aprender español las que les animan a acudir cada día a la escuela ilusionados por aprender pese al reto que supone el estar aprendiendo dos lenguas.

- ***¿Ha intentado su hijo/a enseñarle español?***

1. N/A (6)
2. Sí (6)

Por lo que a motivación se refiere, resulta significativo que tanto los 2 alumnos que están aprendiendo español como lengua del hogar como los 4 que lo aprenden como segunda lengua quieran enseñárselo a sus progenitores.

- *¿Hace su hijo/a uso del español tan pronto como le surge una oportunidad?*
 1. Sí, ella es bilingüe y depende de con quien esté.
 2. Sí, todo el tiempo.
 3. Sí, en cuanto tiene oportunidad.
 4. Siempre
 5. A veces
 6. En casa siempre, afuera, a veces.
 7. *Yes. Sí*
 8. *Sometimes. A veces*
 9. *Yes, and I am very proud of the effort she makes when she speaks it with family.* Sí, y estoy muy orgullosa de cómo se esfuerza cuando lo habla con la familia.
 10. *Kind of.* Así, así
 11. *Occasionally. De vez en cuando.*
 12. *Yes, unless he gets shy.* Sí, siempre y cuando no se ponga tímido.

Una respuesta afirmativa en casi todos los casos, lo cual muestra un cierto grado de confianza de los alumnos en sí mismos, así como la motivación que lleva a los aprendices de E/LH y de E/L2 a hacer uso de dicha lengua fuera de la escuela.

- *¿Alguna vez han notado que su hijo tiene dificultades con el español?*
 1. Nunca
 2. Ella no tiene problema ya que habla español en casa.
 3. No, él es muy inteligente y cuando una tarea le cuesta no se rinde fácilmente.
 4. No
 5. **Antes**, ahora ella ha mejorado mucho pues este programa le ha ayudado mucho.
 6. **Algunas veces** opta por hablar inglés porque no encuentra la palabra correcta en español.

7. *Yes, there have been times when she is struggled but with continued support and nourishment from her teachers, we persevere trough and then she shows great progress.* Sí, **ha habido veces** cuando a ella le ha costado, pero con el apoyo continuo de sus maestras perseveramos hasta que logra mostrar grandes progresos.
8. *Sometimes, but teachers are big help.* **A veces**, pero sus maestras le ayudan mucho.
9. *In the beginning of every school year she would have a little trouble until she gets a little push and confident from her teachers.* **Al principio** de cada curso escolar se le dificulta un poco hasta que sus maestras le animan.
10. *At times, he gets stuck when he is not able to translate from English into Spanish.* **En ocasiones** se atasca cuando no es capaz de traducir del inglés al español.
11. *Only when there is a word that he can't pronounce in Spanish.* Solo cuando hay alguna palabra que **no puede pronunciar** en español.
12. *Sure, but he's learning! His challenge is not academic it is just his shyness.* Sí claro, pero él está aprendiendo. Su reto no es académico sino **su timidez**.

Según sus progenitores la frecuencia con la que los aprendices de E/LH y de E/L2 tienen dificultad con el español fuera de la escuela es, en la mayoría de los casos escasa y ocurre de manera puntual.

➤ Cuestionario II (Q II)

La finalidad de este segundo cuestionario era conocer si a lo largo del curso se había dado un cambio de actitud del alumno hacia el español fuera de la escuela, así como saber cuáles fueron los proyectos con los que habían visto a nuestros alumnos más entusiasmados, con el fin de validar o alterar los componentes de la Secuencia Didáctica.

- ***Ha observado en su hijo/a un cambio de actitud hacia el español desde agosto hasta mayo? Si es así, podría, por favor, explicarlo.***
 1. No, a ella siempre le gusta estudiar en español
 2. Ha estado muy muy **ilusionada** con la presentación del país.

3. Sí, él ha **mejorado muchísimo** en cuanto a su vocabulario. Usa palabras no tan comunes y **escribe** siempre en español. En varias ocasiones ha dicho que quiere ser un autor de historias. Pienso que este año llegó a **fortalecer** mucho su español.
4. Sí, ahora se la pasa **cantando** en español.
5. Mi hija se siente mucho más **confiada** hablando español que antes y está muy **contenta** de estar con su maestra. El inglés a veces se le dificulta.
6. Siempre **habla mucho de las clases** de español.
7. Alguna vez ha dicho últimamente que **le gustaría que todo el día la clase fuera en español**.
8. *Yes, he has been more willing to speak Spanish at home with his younger sister. His Spanish writing has also gotten a lot better.* Sí, se **anima a hablarlo más** en casa con su hermana menor. Su **escritura** en español ha mejorado mucho.
9. *She now talks in Spanish to everybody who speaks it. She likes it a lot.* **Ella ahora habla siempre en español** con todo el que lo habla, le gusta mucho.
10. *He showed much enthusiasm putting everything together for his presentation about Spain.* El se entusiasmó mucho preparando su **presentación** sobre España.
11. *Yes, he speaks a bit more know.* Sí, ahora **habla un poco más** español que antes.
12. *My son has become much more comfortable speaking Spanish and reading it. He will now read Spanish books for fun away from school, just like he does with books in English. He asks about Spanish words more. He will even speak it to me (dad) for fun occasionally which he used to resist strongly.* Mi hijo se siente mucho **más cómodo** ahora hablando español y leyéndolo. Lee incluso libros fuera de la escuela para divertirse como hace con los libros en inglés. **Hace más preguntas** sobre palabras en español. El incluso habla conmigo (su padre) de vez en cuando para divertirse algo a lo que antes solía oponerse.

Con excepción de uno, que dice no haber notado un cambio de actitud en su hija hacia el español, dado que siempre le ha gustado, todos los padres dejan patente el cambio de actitud

tan positivo de sus hijos hacia dicha lengua, que les ha llevado, a fortalecerla, a entusiasmarse con ella o a usarla más, tanto oralmente como por escrito.

• ***¿Ha habido algún cambio respecto a su tendencia a relacionarse con gente de distintas culturas?***

1. No tanto porque ella es muy amable, comunicativa y amigable siempre.
2. Sí, se siente **más segura de hacer conversación** con otras personas que hablan español.
3. Creo que **sí se ha sentido más seguro de conversar** con gentes de otras culturas y de diferentes edades. Una amiga me ha dicho que usualmente le da muchos cumplidos de la manera que él conversa en español y se lamenta que su hija no lo hable.
4. La verdad es que no podría decirle.
5. Sí, mucho cambio. Ahora tiene **mucha confianza en hablar** con más niños y más adultos.
6. Sí, está **más interesada en aprender** cosas sobre otros países de Latinoamérica.
7. Mucho **más abierta a hablar con la gente** que no conoce mucho.
8. *Yes, he tends to talk more in Spanish when he sees someone who talks Spanish too.* Sí, él tiende a **hablar más español** cuando ve a alguien que habla español también.
9. *Yes, she is more interested in learning about celebrations of the Latin countries.* Sí, ella está **más interesado en aprender sobre las celebraciones** de los países de habla hispana.
10. *He is more confident now than he was back in August so he seems more extroverted.* Él tiene **más confianza en sí mismo** de la que tenía en agosto, por tanto, se muestra más extrovertido.
11. *He is more open to talk to people from different backgrounds now, whereas before he was kind of shy all the time.* Ahora se muestra **más dispuesto a hablar** con personas de diferentes orígenes, mientras que antes solía ser más tímido.
12. *This one is hard to tell, as he is just maturing and so getting more comfortable socially. But in general, we do see him being more social with kids of other cultures, at birthday parties, school events, etc.* Esto no es algo fácil de ver, pero a medida que va madurando se va sintiendo más cómodo socialmente hablando. En general sí le vemos que es **más**

sociable con niños de otras culturas cuando asistimos a cumpleaños o a eventos en la escuela, etc.

Respecto a la tendencia de sus hijos a relacionarse con gente de distintas culturas, tan solo uno de los informantes dice no haber notado un cambio significativo porque su hija siempre se muestra muy extrovertida y otro informante dice no saber. Todos los demás coinciden en manifestar el que sus hijos muestran ahora más confianza, más seguridad o más interés a la hora de relacionarse con gente de distintas culturas.

- ***¿Con cuál de los siguientes proyectos ha visto a su hijo/a más entusiasmado/a y dedicado/a? Por favor subráyelos.***

Las respuestas se han ordenado de mayor a menor según el grado de éxito obtenido por los alumnos, según las percepciones de los 12 progenitores.

“Mi mundo y yo”

- El día que nací (11)
- ¿Dónde guardamos los recuerdos para viajar con ellos? (10)
- La historia de mi nombre (10)
- Caligrama sobre mí (8)
- Acróstico de mi nombre (8)
- Soy global (6)
- Mis seres queridos (6)
- Acróstico para un compañero de clase que me ha ayudado en tercer grado
- Mis sueños

“Mi viaje por el mundo de los países hispanohablantes”

- Acrósticos sobre los países (7)
- Haiku sobre un país de habla hispana
- Presentación individual de un país de habla hispana (10)
- Entrevistas en la escuela a 12 miembros de países de habla hispana (4)

- Adopta un país
- Nuestro abecedario multicultural del mundo hispano
- Galería de artistas del mundo hispánico (6)
- Nuestros héroes (5)
- Escribo sobre una receta familiar de mi país (4)
- Las banderas son pedazos de tela que nos definen e identifican (7)
- Escribo sobre una leyenda conocida por mí o por mi familia (6)
- Escribe, ilustra, pon música y grábate leyendo tu propia leyenda

Quisimos comparar las respuestas de los aprendices con la de los padres y nos sorprendió gratamente la coincidencia de ambos. Lo cual indica que existe una asidua comunicación entre padres e hijos en torno a las actividades escolares.

- *El memorizar semanalmente un poema o una canción era algo opcional para los alumnos ¿Ha visto a su hijo/a hacerlo? Si es así, ¿con qué frecuencia?*

1. Sí, todos los días cantaba las **canciones** y los **poemas** que le gustaban.
2. Sí, ella lo hacía casi todos los días y en todos lados cuando estábamos en casa o en la calle y nos decía el **poema** o la **canción** para ver si lo decía bien o se equivocaba para que lo repasara más.
3. ¡Las **canciones** en español le han encantado todas!
4. Las **canciones** son las que vi que le gustaron más memorizar.
5. Le encantaba aprender sobre todo los **poemas**.
6. Nunca hemos visto a nuestra hija tan entusiasmada por aprender **canciones** y **poesías** como este año.
7. Ella le enseñaba las **canciones** a su tío y luego las cantaban juntos.
8. *He doesn't like poetry much but I loved seeing him singing the songs with a lot of enthusiasm.* No le gusta mucho la poesía, pero me gustó mucho ver que cantaba las **canciones** muy entusiasmado.
9. *She loved the songs, she used to practice them in the car on our way to school.* Le encantaron las **canciones**, las practicaba en el coche de camino a la escuela.

10. *Yes, weekly. Sí, semanalmente.*
11. *Only when he liked the song. Sólo cuando le gustaba la **canción**.*
12. *It was very rarely for the poems, I believe he was often not interested in something seen as extra homework. However, he often memorized and sang the songs.* Respecto a los poemas, raramente, creo que no estaba demasiado interesado en nada que se considerara tarea extra. Sin embargo, a menudo memorizó y cantó las **canciones**.

En todas las respuestas las canciones aparecen mencionadas con un alto nivel de popularidad. Mientras que los poemas fueron mencionados por 5 de los 12 informantes.

- *Después de que su hijo/a ha tenido la mitad de la instrucción en español durante todo un curso escolar, ¿qué cree que es lo que más le ha gustado de las clases?*
 1. **Lo mucho que ha aprendido** con la maestra Ms. Turienzo.
 2. A mi hija le gustó **todo**, pero en especial cuando había una **canción** o **poema** nuevo que tenía que aprenderse. Las **matemáticas** que tuvo en inglés y en español y aprendió a **leer** mejor y a **escribir** en las dos lenguas.
 3. Las diferentes **presentaciones** de los países.
 4. Aprender sobre las **culturas** de otros países.
 5. **Todo** porque ella hablaba y hablaba de sus clases de español.
 6. Muchas cosas, pero sobre todo **escribir** historias y poemas y las **tareas** que hacíamos juntos.
 7. Esas **entrevistas** que hacían a miembros de la comunidad porque quiere ser periodista y volvió entusiasmada el día que entrevistó a la directora del programa que hay después de escuela.
 8. Las **tareas** que le mandaban y hacíamos juntos porque se sorprendía mucho con lo que le contábamos de la familia que no sabía.
 9. *She literally loved everything her maestra Cris taught them!!* A ella le encantaba literalmente **todo** lo que su maestra Cris les enseñaba.

10. *I think what he liked the most was the presentation of the country because of all the different information he learned.* Creo que lo que más le gustó fue la **presentación** del país por toda la información que aprendió.
11. *Learning new songs every week, and the History of other countries.* Aprender **canciones** nuevas cada semana y la **Historia** de otros países.
12. *He likes new vocabulary, like it is a code he is cracking.* A él le gusta el **vocabulario** nuevo, lo ve como un código que ha de descifrar.

Las percepciones de 3 de los progenitores es que a sus hijos les gustó *todo*, mientras que 2 consideran que fueron las tareas compartidas que hacían juntos en casa o las presentaciones individuales de los países de habla hispana, así como las entrevistas a miembros de la comunidad escolar, el vocabulario, las matemáticas, la escritura o la historia de los países hispanohablantes. Sus respuestas muestran un amplio abanico de intereses, lo cual nos lleva a pensar en la importancia que tiene el contar con un variado currículum con el fin de atender mejor a los intereses de los alumnos.

- *¿Quisiera que su hijo/a continuara en el programa de inmersión dual el curso próximo? Tanto si la respuesta es afirmativa como negativa, ¿podría por favor explicar por qué?*
 1. A mí me encantaría que mi hija pudiera continuar con inmersión como lo ha hecho en años anteriores y si se pudiera mitad español y mitad inglés hasta la secundaria es la mejor opción **para que triunfen en un futuro.**
 2. Me gustaría que continuara porque es muy importante **que no se olvide el idioma natal.**
 3. ¡Por supuesto! Mi temor es que, si él no sigue aprendiendo en español, no **lo va a tener como parte de su vida.**
 4. Sí, el español son **nuestras raíces.** Queremos que no lo pierda nunca.
 5. Nuestra idea es que continúe en este programa **todo lo posible.**
 6. Yo pienso que es muy importante continuar mejorando cada año **para llegar a dominarlo bien.**

7. Sí, de lo contrario tarde o temprano **lo perdería** casi todo.
8. *Yes, my son doesn't speak it much outside the school that why we want him to continue in immersion.* Sí, mi hijo **no lo habla tanto fuera de la escuela** por eso es que quiero que siga en inmersión.
9. *Of course! We would like for her to continue for as long as possible.* ¡Por supuesto! Nos gustaría que continuara **todo el tiempo que sea posible.**
10. *Yes, I feel that it was very beneficial for all children to learn another language during all the Elementary school years.* Sí, siento que es muy beneficioso para todos los niños **aprender otra lengua durante toda la escuela primaria.**
11. *Yes, it is highly recommended to continue at least until Middle school.* Sí, es altamente recomendable **continuar al menos hasta la escuela intermedia.**
12. *Definitely yes. He is just getting to the point where he can be more expressive in Spanish and I think he would lose that without such consistent practice.* Sin duda alguna. Él está llegando a un punto donde puede expresarse mejor en español y pienso que en el caso de no haber una **práctica consistente**, lo perdería.

Un sí unánime al que le siguen sus razones como es la importancia de continuar con la enseñanza dual todo lo posible con el fin de que no pierdan u olviden el español. Teniendo además en cuenta que, para la mitad de los alumnos, la escuela es casi el único lugar en el que lo usan. El español es para unos, sinónimo de *triumfo* y para otros son las *raíces*.

A lo largo de todo el curso escolar 2015-2016, en la escuela donde se llevó a cabo la investigación, se barajó por parte de la administración la posibilidad de que tercer grado fuera el último curso del programa dual, a pesar de que cada año se había ampliado a un curso más. Ante ello, los padres muy preocupados se reunieron e hicieron todo lo que estuvo en sus manos para conseguir que el programa continuara al menos dos años más. Al final, los padres lograron que el programa continuara en los grados de cuarto y quinto, es decir toda la enseñanza primaria en los EE.UU. Para ver en detalle el tiempo dedicado a la instrucción en ambos idiomas (*Cónfer*. Contexto y perfil de la muestra, pág.97).

Recapitulando, diremos que las respuestas de los progenitores nos han permitido conocer la visión y la motivación tanto de los padres de habla hispana como de los de habla no hispana hacia el aprendizaje del español. Con ellas podemos determinar el papel crucial que juegan los progenitores en la educación de sus hijos pues son sus propias motivaciones, su visión de futuro, sus sueños de garantizar a sus hijos un porvenir, lo que les llevó a inscribir a sus hijos en el programa de inmersión dual y a querer mantenerlos en el mismo.

6.1.3 Análisis de los cuestionarios I y II a las docentes y a la directora

Se pasaron los dos cuestionarios siguientes con el fin de recoger la opinión de las docentes de español sobre los objetivos curriculares; recoger algunas de sus prácticas docentes; conocer las actitudes de los mismos hacia los aprendices de lenguas de herencia y sus culturas y la actitud y/o motivación de estos últimos hacia la escritura en el aula.

Las docentes de primero y segundo habían tenido a los alumnos objeto de estudio en sus aulas y la docente de cuarto los tendría el curso escolar siguiente.

Respecto a los rasgos académicos y personales de las tres docentes La docente de primer grado (D1º) es una maestra de España que enseña en *Thomas Edison* desde hace 3 años y cuenta con 6 años de experiencia en programas bilingües en los EE.UU. La docente de segundo grado (D2º) es española, es su segundo año en la escuela y tiene 10 años de experiencia en programas bilingües en los EE.UU. Respecto a la docente de cuarto grado (D4º), ella es también de España y este es su primer año en la escuela, cuenta con 3 años de experiencia en escuelas bilingües en Madrid. Tanto las tres docentes como la investigadora formaban o habían formado parte del programa de intercambio cultural de Profesores Visitantes (PPVV) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y centros educativos de los Estados Unidos (*Cónfer.* Contexto y perfil de la muestra pág. 97).

6.1.3.1 Análisis del cuestionario I a las docentes y a la directora

En este primer cuestionario, a partir de ahora Q1, se le pidió a la directora de la escuela y a tres maestras de español que indicaran su grado de acuerdo, desacuerdo o indecisión con la formulación contenida en cada uno de los ítems que hacían referencia a la relevancia del componente lingüístico versus el componente cultural y los contenidos culturales que deberían enseñarse. El objetivo de este cuestionario es, por tanto, recoger la opinión de las docentes y la directora sobre el papel que juegan dichos componentes y contenidos en la clase de español.

1. *La enseñanza en la escuela del español como lengua del hogar (E/L1), lengua de herencia (E/LH) y segunda lengua (E/L2) cubre las necesidades de comunicación intercultural.*

a. De acuerdo (1) En desacuerdo Indeciso (3)

Sólo una informante dice estar de acuerdo y el resto manifiestan indecisión lo cual podría deberse a la ausencia de un *Proyecto Curricular*¹ que explicitara los objetivos, los contenidos, la metodología, los materiales y recursos y la evaluación de la enseñanza aprendizaje del español. Desconcierto corroborado por las encuestadas y la docente-investigadora en las conversaciones informales que tenían lugar durante las reuniones semanales cuando se reunían para planificar la instrucción. Momentos estos en los que reiteradamente expresaban el sentirse “dando palos de ciego” ante la carencia de directrices curriculares. El equipo directivo de la escuela simplemente reiteraba la necesidad de remitirse a los Estándares² y al Marco de Referencia³ para la creación de los materiales, sin embargo,

¹ Es el documento en el que se expresa la secuenciación y organización de los objetivos y contenidos, la determinación de las opciones metodológicas y los criterios de evaluación para cada uno de los grados.

² Los estándares estatales comunes de referencia en español para primaria (Common Core Standards in Spanish, por sus siglas en inglés CCSS) para la lectura, la escritura y las ciencias sociales en español, asignaturas estas impartidas por la maestra de español en una clase de inmersión dual, tienen como fin el garantizar que todos los alumnos, sin importar de dónde vengan ni dónde residan, reciban una educación de calidad y que ésta sea consistente de escuela a escuela

³ El Marco de Referencia recoge las pautas marcadas para la adecuada implementación del contenido de los Estándares, las cuales fueron diseñadas por la comisión del desarrollo curricular y de los materiales complementarios.

el peso recaía sobre las docentes que debían crear tanto sus propios materiales de instrucción, como las herramientas de evaluación de los mismos.

2. *En la enseñanza en la escuela del E/L1, E/LH y E/L2, el objetivo principal que se persigue es la adquisición de la competencia lingüística.*

De acuerdo En desacuerdo (1) Indeciso (3)

El desacuerdo por parte de una informante y de nuevo la indecisión del resto lo cual podría también deberse a todo lo dicho anteriormente.

3. *Mantener un equilibrio entre la enseñanza de la lengua y la/s cultura/s es fundamental.*

De acuerdo (3) En desacuerdo Indeciso (1)

Casi todas las informantes concuerdan con la idea del equilibrio entre lengua y cultura. Algo tan importante si tenemos presente que “una” misma y “sola” lengua, el español en este caso, es hablada en diversos países y por ende, portadora de diversas culturas.

4. *Es preciso corregir los usos inadecuados de tipo sociocultural que cometen los alumnos.*

De acuerdo (1) En desacuerdo (3) Indeciso

Sólo una informante está de acuerdo con corregir los usos inadecuados de tipo sociocultural. Sin embargo, nosotros consideramos necesario que el aprendiz sea consciente de la relevancia de ese tipo de error para que se pueda dar un buen entendimiento con los hablantes de la lengua objeto de estudio.

5. *Se debería ser más exigente con los errores de tipo lingüístico que con los de tipo sociocultural.*

De acuerdo (3) En desacuerdo (1) Indeciso

La mayoría de las informantes considera oportuno atender antes los errores de tipo lingüístico que a los de tipo sociocultural.

6. *En el Proyecto Curricular de la escuela se hace hincapié fundamentalmente en el componente lingüístico.*

De acuerdo (3) En desacuerdo Indeciso (1)

Según ponen de manifiesto las informantes, el componente lingüístico sería por tanto lo primordial en la enseñanza del español en su escuela. El hecho de que en el *Proyecto Curricular* no se otorgara a la dimensión cultural la importancia que, según las docentes y la investigadora, debería concedérsele fue motivo de lamento entre todas ellas.

7. *Las actividades culturales propuestas en los libros de texto empleados aparecen como algo secundario frente al contenido lingüístico.*

De acuerdo (3) En desacuerdo Indeciso (1)

A tenor de sus respuestas, las actividades culturales aparecen como algo secundario, dado que el enfoque de la mayor parte de los libros de texto para primaria a los que se tiene acceso en la escuela, es principalmente lingüístico. Algo corroborado por la investigadora.

8. *Al seleccionar los libros de texto se debería tener en cuenta cómo abordan el componente cultural.*

De acuerdo (4) En desacuerdo Indeciso

Los cuatro informantes dicen estar de acuerdo, sin embargo, la realidad es que el componente cultural no se está teniendo en cuenta a la hora de seleccionar los materiales para la escuela. Nos encontramos aquí con un ejemplo de incoherencia discurso/práctica docente.

9. Los contenidos culturales que preferentemente deberían enseñarse son unos conocimientos objetivos sobre realidades concretas (monumentos, eventos, hechos, personajes, etc.).

De acuerdo (4) En desacuerdo Indeciso

Un *de acuerdo* unánime en sus respuestas respecto a lo que *debería* enseñarse, siendo en este caso la cultura en tanto que realidades concretas.

10. Los contenidos culturales que preferentemente deberían enseñarse son las convenciones socioculturales verbales y no verbales.

De acuerdo (4) En desacuerdo Indeciso

Las cuatro manifiestan de nuevo estar de acuerdo con lo expuesto en estos dos últimos ítems, pese a que lo esperable habría sido que quienes pensaban que debería enseñarse realidades concretas no estarían de acuerdo en que lo más importante fuesen las convenciones socioculturales lo que parece indicar que el adverbio ‘preferentemente’ no se interpretó en un sentido excluyente. Sin embargo, por razones a las que aludiremos a continuación, ni los contenidos culturales sobre realidades concretas, ni las convenciones socioculturales formaron parte del *Proyecto Curricular* de la escuela.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el pensamiento de la directora y las maestras sobre lo que debería formar parte del currículo, presenta visiones contrapuestas y, en algunos casos, no parece coincidir con las prácticas de aula de las docentes. El desfase discurso-práctica, claramente se puede atribuir a la ausencia de una formación inicial de las docentes en la enseñanza conjunta del español E/L1, E/LH y E/L2 en una misma aula, teniendo en cuenta, además, la gran complejidad y dificultad que eso entraña; la inexistencia en el centro de un currículo diseñado para ello; la ausencia de una clara visión por parte de la dirección de los objetivos para la enseñanza dual, así como la falta de apoyo por parte de la directora a la misma. Estas carencias son las que las docentes lamentan y que, en consecuencia, resultan

en una falta de coordinación y continuidad en el currículo de *Kindergarten* a Quinto grado. Lo cual fue corroborado por la docente-investigadora.

6.1.3.2 Análisis del cuestionario II a tres docentes

El segundo cuestionario se les pasó en marzo de 2015 a las dos primeras docentes y en diciembre de 2016 a la docente de cuarto, una vez hubiera enseñado esta a los alumnos objeto de estudio durante 5 meses.

El objetivo de este cuestionario era recoger la opinión de las docentes sobre las prácticas curriculares, la relación de los alumnos con el español en general y con la escritura en particular, así como las actitudes de las docentes hacia los aprendices de lenguas de herencia y sus culturas, se pasó el cuestionario II, a partir de ahora Q2, a la docente de primer grado, a partir de ahora D1°, a la docente de segundo grado, a partir de ahora D2° y a la docente de cuarto grado, a partir de ahora D4°. La razón que nos llevó a incluir a esta última docente, fue la de poder observar el posible cambio de actitud y/o motivación de los alumnos tras la implementación por parte de la docente-investigadora de la Secuencia Didáctica durante todo el anterior curso escolar, es decir en Tercero. No se pasó a la directora porque ella no daba clases a los alumnos.

En el momento de pasar los cuestionarios a las D1° y D2°, la escuela no contaba con un currículum de lectura en español, lo cual supuso un gran desconcierto a la hora de seleccionar los materiales para lo que en Estados Unidos se denomina *Language Arts*, Artes del Lenguaje, que Lengua , Literatura y Ciencias Sociales En el curso escolar 2016-2017 la escuela empezó a usar el programa para la lectura titulado *Senderos* y su correspondiente versión en inglés *Journeys* de la editorial *Houghton Mifflin Harcourt*, con el fin de que existiese continuidad de lo que se enseña en español de un curso a otro. Sin embargo, en dicho programa no se atiende a la enseñanza del español como lengua del hogar ni como segunda lengua, componente esencial en la enseñanza dual y, además, las lecturas recomendadas son, en la mayoría de los casos, traducciones del inglés como lamentará en una de sus respuestas la D4° que lleva usándolo desde agosto de 2016.

- *¿Con qué frecuencia semanal imparte Lengua y Literatura española?*

D1° *Todos los días*

D2° *De lunes a viernes*

D4° *Cuatro días por semana*

Las docentes de español de 1° y 2° imparten la clase cinco días, mientras que la D.4° lo hace cuatro. Cada maestra enseña solo a una y misma clase y la razón por la cual se reduce un día en cuarto grado es porque en ese curso aumenta la enseñanza del inglés, que pasa de suponer el 50% de la instrucción al 75% y en consecuencia el español pasa del 50% al 25%.

- *¿Qué características tiene el corpus literario usado en la clase de Lengua y Literatura?*

D1° *Al no tener un manual voy creando las lecciones en función de los estándares² atendiendo a la ortografía, la gramática y las estrategias para la lectoescritura tan necesarias en este grado.*

D2° *No contamos con un manual, lo cual nos da muchísima libertad por un lado y un montón de trabajo por otro. Tienes la sensación a veces de ir dando palos de ciego. Me aseguro que lo que vemos cuente con los componentes exigidos respecto a las convenciones gramaticales y literarias de segundo grado.*

D4° *Los contenidos lingüísticos se basan fundamentalmente en los textos literarios o de ficción que estemos trabajando en ese momento, mientras que la selección de estos textos trata de reflejar la literatura de distintos países y de distintos géneros, dando gran importancia a la poesía.*

- *¿Piensa que los diferentes países hispanohablantes están reflejados en los libros de texto que utiliza?*

D1° *No*

D2° *Lamentablemente no*

D4° *No, ya que los libros de texto sugeridos son una mera traducción de los libros de texto en inglés que utiliza la escuela.*

Es significativo el hecho de que las 3 docentes expongan que los países de los alumnos no están reflejados en el currículo y como se ha señalado anteriormente, el alumnado también se percata de esta ausencia como muestran sus respuestas en los cuestionarios.

- ***¿Qué papel juega la poesía en su instrucción semanal?***

D1° *No juega un papel tan importante como quisiera.*

D2° *La poesía no está tan presente como me gustaría.*

D4° *Tratamos de leer un poema cada dos semanas, ya que, por su brevedad, por la rima que normalmente tiene y por las evocaciones que provoca, permite explorar y jugar con la lengua de forma más intensa.*

A juzgar por sus respuestas la poesía no parece estar muy presente en el aula por razones diversas a las que aluden más abajo.

- ***¿Podría poner un par de ejemplos de cómo trabaja la poesía en el aula?***

D1° *Solemos ver un poema al mes, que memorizan y analizamos durante el taller de escritura, primero todos juntos y luego en grupos de 5.*

D2° *Hacemos poemas acrósticos con sus nombres y poemas que riman partiendo del campo semántico de algo que interese a los alumnos como, por ejemplo, el fútbol.*

D4° *Lectura en voz alta, intercambio de ideas, selección de palabras favoritas, etc.*

Exponen sus diferentes maneras de tratar la poesía.

- ***¿Ve interés por parte de sus alumnos en la poesía?***

D1° *No demasiado, quizá de ahí mi falta de iniciativa a la hora de incluirla en las lecciones.*

D2° *Cuesta mucho motivarles. Es para mí un caballo de batalla.*

D4° *Les encanta porque los poemas que analizamos son fácilmente accesibles para ellos.*

La falta de interés y motivación de los alumnos expuesta por las dos docentes de años anteriores, contrasta con lo que apunta la maestra de cuarto, respuestas que bien podrían ser interpretadas como el posible impacto positivo que tuvo en el alumnado, ahora de Cuarto grado, la implementación de la Secuencia Didáctica el curso anterior, en la que la poesía estaba de una manera u otra presente a diario (*Cónfer. Anexo I, pág. 337*).

- ***¿Qué papel juega la escritura en sus clases?***

D1° *La escritura forma parte de la rutina diaria y mi intención es que poco a poco se vayan acostumbrando a ello.*

D2° *Juega un papel importante porque forma parte esencial del currículum. Trato que escriban a diario pese a la resistencia que a veces muestran.*

D4° *La escritura juega un papel fundamental ya que es el último paso en casi todas las actividades que hacemos, bien sea como creación propia, historias ficticias, como respuesta a un texto o simplemente como reflexión de lo aprendido.*

Las tres docentes señalan que la escritura juega un papel importante en el aula, exigiendo en el caso de la D1° y la D2° una tarea extra de estrategia y motivación por parte de ellas para lograr la motivación de los aprendices, mientras que la D4° va siempre más lejos que las otras dos y sigue presentando todo de una manera más optimista lo cual podría deberse bien a sus estrategias docentes, a que los alumnos cuentan con un año más experiencia con respecto a la escritura en general o a la combinación de ambos factores.

- ***¿Podría poner un par de ejemplos de cómo trabaja la escritura en el aula?***

D1° *Seguimos los tipos de escritura que dictan los Estándares del Common Core. Tras la mini lesson en la que se exponen las características que necesita tener un tipo u otro de escritura, los alumnos comienzan a escribir sus diarios. Dos veces por semana me reúno individualmente con ellos para monitorear su progreso.*

D2° *Cubro los 3 tipos de escritura expositiva, de opinión y narrativa, siguiendo las pautas marcadas por los estándares. Tras el taller explicativo, que dura aproximadamente 15 minutos, alternamos la escritura individual con la escritura compartida.*

D4° *La escritura juega un papel fundamental ya que es el último paso en casi todas las actividades que hacemos, bien sea como creación propia, historias ficticias, como respuesta a un texto o simplemente como reflexión de lo aprendido.*

Las tres exponen similares actividades producto de la planificación conjunta del centro, el cual espera un homogéneo tratamiento en todos los grados de la escritura y siempre, como hemos apuntado ya, teniendo presentes los Estándares y el Marco de Referencia.

- ***¿Ve interés por parte de sus alumnos en la escritura?***

D1° *La verdad es que en general les cuesta porque algunos acaban de empezar a escribir no hace mucho.*

D2° *Diría que algo menos de la mitad de la clase muestra interés, pero a la mayoría le supone un gran esfuerzo enfrentarse a la página en blanco.*

D4° *Sí, son conscientes de la dificultad que conlleva pero disfrutan intentando plasmar sus ideas sobre el papel. Muchos de ellos quieren ser escritores de mayores.*

De nuevo se presenta una diferencia considerable entre la D1° y la D2° por una parte y la D4° por otra y el alto nivel de motivación observado por la docente-investigadora durante todo el curso escolar en el que los mismos aprendices habían sido sus alumnos.

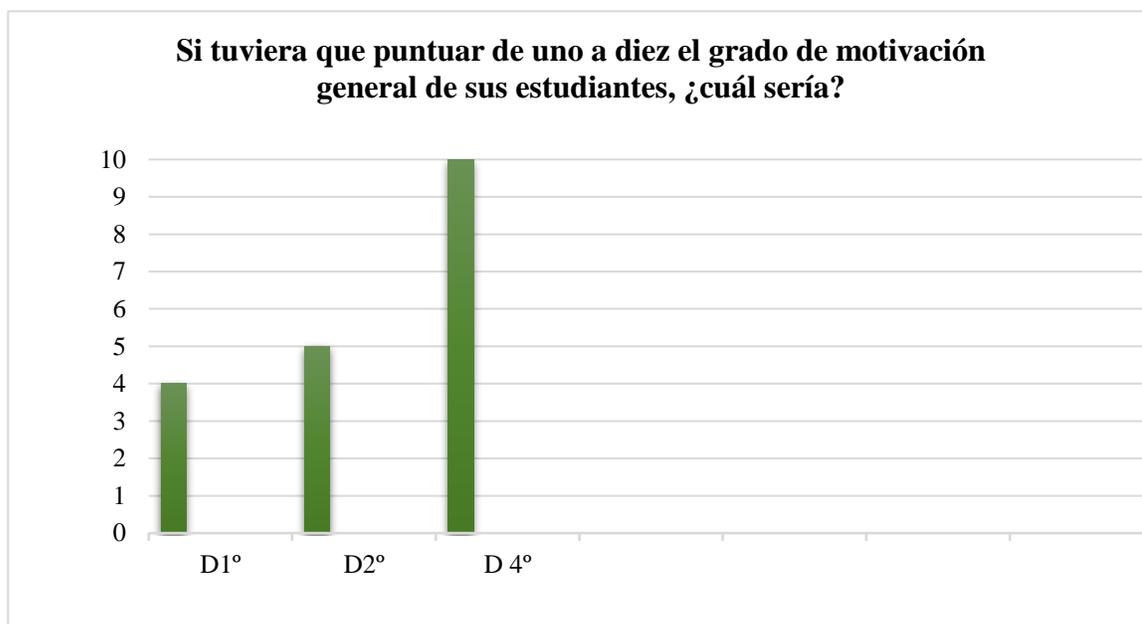
- ***Si tuviera que puntuar de uno a diez el grado de motivación general de sus estudiantes hacia la clase de español, ¿cuál sería?***

D1° *Un 4 porque el español se les dificulta mucho.*

D2° *Diría que en general 5.*

D4° *Sería de 10, tanto en los alumnos de origen hispano como en aquellos otros para los que el español es lengua extranjera.*

En las respuestas a estas dos últimas preguntas se observa de nuevo la falta de interés y motivación a la que aluden las dos docentes de años anteriores y que contrasta enormemente con lo que apunta la docente de cuarto o con el alto nivel de motivación observado por la docente-investigadora durante todo el curso escolar en el que los mismos aprendices habían sido sus alumnos.



- *¿Ha habido algún acontecimiento que le haya acercado a alguno de los países de sus alumnos (celebración, viaje, etc.)?*

D1° *Sí, las celebraciones mexicanas que se llevan a cabo en Oakland y San Francisco como el Día de los muertos o el Cinco de mayo.*

D2° *Mi viaje a Guatemala me permitió conocer la riqueza y las costumbres del país de varios de mis alumnos.*

D4° *Únicamente los viajes que algunos de mis alumnos han hecho durante el curso y de los que nos han traído recuerdos e incluso presentaciones en Power Point. Eso nos ha acercado, no sólo a mí, sino a todos los otros alumnos, a ese país en concreto.*

Llama la atención la gran diferencia entre las experiencias de unas y otras docentes. Serán las celebraciones locales, el viaje de una de ellas, así como el recuento de los estudiantes, lo que les hace a las docentes familiarizarse con algunos de los países de habla hispana. Habría que tener en cuenta lo que se señaló en el capítulo 4 (*Cónfer.* Contexto y perfil de la muestra, pág. 97) donde se dice que casualmente las tres docentes son de España, y en el momento de recoger la muestra, la D1° llevaba 6 años viviendo en los Estados Unidos, la D2° llevaba 11 años, mientras que la D.4° tan solo llevaba 1 año viviendo aquí.

- *¿Está más familiarizada con algunos de los países de sus alumnos? Si es así, ¿con cuál?*

D1° *Sí, con México*

D2° *Sí, con México porque de ahí son la mayoría de los alumnos a los que he enseñado siempre y con Guatemala por mi viaje.*

D4° *No*

La mayoría de los alumnos a los que la D1° y la D2° han enseñado son de México, país que además goza de la mayor aceptación entre los materiales didácticos disponibles y el conocimiento respecto al mismo resulta, por ende, siempre mayor. En el caso de la D4° al llevar un año de enseñanza en el país y teniendo en cuenta la variedad de culturas presentes en su aula, no había tenido la oportunidad de conocer en profundidad a un país más que a otro.

- *¿Qué es para usted la interculturalidad?*

D1° *Es respetar y valorar otras culturas con las que se convive.*

D2° *Son las relaciones que se establecen en la escuela entre personas de diferentes culturas.*

D4° *El reconocimiento de que todas y cada una de las distintas culturas son igualmente importantes y que cada una de ellas posee aspectos que nos complementan a nosotros como individuos y a otras culturas.*

Reflexiones que difieren semánticamente, siendo las dos primeras definiciones más abstractas y de ambas, la segunda se centra únicamente en la escuela. La tercera docente es la única que personaliza su respuesta.

- ***¿Qué piensa de la afirmación siguiente: 'Para llegar a ser un maestro intercultural uno debe ser primero una persona intercultural'***

D1° *Estoy de acuerdo con ella, los intereses personales suelen influir en los profesionales.*

D2° *Me parece muy acertada.*

D4° *Coincido plenamente con ella, ya que a menos que uno valore la riqueza que la interculturalidad supone, no puede transmitirla en el aula.*

Las tres dicen estar de acuerdo con la afirmación. Nosotros también la compartimos y remitimos al Marco Conceptual dado que en él, haciendo referencia a la interculturalidad, se recoge la definición holística dada por el Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (CVC) de la que hacemos eco (*Cónfer. Educación multicultural, pluricultural e intercultural, pág. 59*).

- ***¿Se identifica como una persona o como un docente intercultural, o como ambos?***

D1° *Desde que vivo en Estados Unidos un poco más de ambos.*

D2° *Más como persona intercultural, sin embargo, pretendo ir creciendo como maestra en ese sentido.*

D4° *Como ambas, aunque en mayor medida como una persona intercultural.*

Una docente atribuye la autodefinición de ambas al hecho de vivir en EE.UU. y las otras dos maestras se definen más como personas interculturales que como docentes. En nuestra opinión, el vínculo entre ambas facetas es tan estrecho que idealmente una condicionaría a la otra.

Para concluir, apuntamos que se ha ido observando de manera recurrente una diferencia significativa entre lo que manifiestan las docentes de los años anteriores respecto a la falta

de interés y/o motivación de los alumnos objeto de estudio y lo que, por otra parte, expresa la docente de cuarto grado. Diferencia que nos lleva a atribuirle bien a las estrategias docentes de la maestra de cuarto grado, al efecto que nuestra Secuencia Didáctica, implementada el curso anterior, haya podido tener en los alumnos o a la combinación de ambos factores. En cualquier caso, subrayamos ese cambio de actitud de los aprendices y su motivación, no solo ante la escritura sino también hacia el aprendizaje del español en general.

6.2 Análisis de las entrevistas a los padres

Se entrevistaron a seis madres de los alumnos, las cuales habían nacido fuera de los Estados Unidos y pertenecen a la primera generación (G1) o a la generación 1.5 (G1.5)¹ de inmigrantes. Aunque fueron las madres quienes participaron, en ocasiones dan respuestas que incluyen a la pareja o a la familia en general.

Para el análisis se usaron las abreviaciones siguientes:

Familia de Naia (**F. Naia**); Familia de Valentina (**F. Valen**); Familia de Nicolás (**F. Nico**); Familia de Candela (**F. Cande**); Familia de Adriana (**F. Adri**) y Familia de Carlota (**F. Carlota**).

Con las entrevistas se pretendía recoger las proyecciones que las familias hacen de sus países de origen, con el fin de cotejarlo con las declaraciones/actitudes de los hijos y ver cómo eso influye o no en la motivación del alumno a la hora de estar aprendiendo español. Nos pareció de suma importancia el conocer cuáles son los mensajes del hogar respecto a la lengua y el país de acogida, sus duelos personales, sus planes de vida y lo que dicen estar transmitiendo o no a sus hijos, dado el impacto que todo ello puede tener en la forja o matización de la identidad de los alumnos.

¹Pertenecen a la primera generación (G1) aquellas personas inmigrantes que llegaron a los Estados Unidos de un país de habla hispana después de los once años, mientras que la generación 1.5 (G1.5) incluye a quienes llegaron antes de los doce años.

1. ¿Dónde nació?

F. Naia - *En México, en Puebla*

F. Valen - *En Morelia, México*

F. Nico - *En Honduras*

F. Cande - *En Guatemala*

F. Adri - *En Nicaragua*

F. Carlota - *En El Salvador*

2. ¿A qué edad llegó a los Estados Unidos?

F. Naia - *Cuando tenía 22*

F. Valen - *A los 28*

F. Nico - *A los 27*

F. Cande - *Tenía 30*

F. Adri - *Cuando tenía 13*

F. Carlota - *Al poco de cumplir 5*

Tan sólo ésta última pertenece a la generación 1.5, el resto serían considerados primera generación, en la medida en que llegaron después de los once años.

3. ¿Mantiene contacto con la familia de su país de origen?

F. Naia - *Sí, a través del teléfono*

F. Valen - *Sí, hablamos seguido por teléfono*

F. Nico - *Sí, por el teléfono y la computadora.*

F. Cande - *Sí, a través del teléfono*

F. Adri - *Sí, a menudo por teléfono y cuando vamos allá.*

F. Carlota - *Sí con el e-mail, el teléfono y las visitas anuales que hacemos al Salvador.*

El teléfono, el ordenador o las visitas en el caso de 2 familias, es lo que les mantiene comunicados con sus familias.

4. ¿Suele viajar a su país de origen? ¿Con qué frecuencia?

F. Naia - *No, porque no puedo salir.*

F. Valen - *No, no podemos.*

F. Nico - *No, hasta que no arregle mis papeles.*

F. Cande - *Por el momento no puedo, pero mis hijos irán este verano por primera vez.*

F. Adri - *Sí, aunque no tanto como quisiera.*

F. Carlota - *Sí, cada año.*

Por el momento tan sólo 2 familias pueden viajar. El hecho de no poder salir de los Estados Unidos o en caso de que lo hicieran correr el riesgo de no poder regresar, sumado a la situación de alerta constante que con tanto temor se está viviendo en el país en estos momentos, genera mucha ansiedad no solo en los padres sino también en los hijos que a su edad ya son conscientes del riesgo que entraña vivir en un país sin un estatus legal.

5. ¿Considera el saber español un motivo de orgullo?

F. Naia - *Sí*

F. Valen - *Sí, claro y seguido se lo recuerdo a mis hijos.*

F. Nico - *Sí, y deben respetar y valorar nuestro idioma.*

F. Cande - *Sí, son las raíces.*

F. Adri - *Sí, cómo no, quiero que siempre esté orgullosa de saberlo de hablarlo y escribirlo bien.*

F. Carlota - *Oh sí, mucho.*

Un sí unánime, acompañado del recordatorio de lo que significa el saber español (*son las raíces*) y de cómo se debe tratar el idioma, así como el deseo de una mamá de que su hija se sienta *orgullosa* no sólo de *saber español* sino también de *hablarlo y escribirlo*. Siendo esta última razón, como vimos en los cuestionarios, la que más lleva a las familias a inscribirles en el programa dual (*Cónfer. Análisis de los cuestionarios I y II a los padres, pág. 189*).

6. ¿Considera el español un elemento de conexión con la comunidad hispana?

- F. Naia** - *Sí, aunque no tengo tanto contacto.*
- F. Valen** - *Sí, platicamos con nuestra gente mucho.*
- F. Nico** - *Sí, la lengua de uno siempre nos tendrá unidos.*
- F. Cande** - *Sí*
- F. Adri** - *Sí, claro que sí.*
- F. Carlota** - *Sí*

De nuevo una respuesta afirmativa por unanimidad, manifestando, además de la conexión con la comunidad hispana, la idea de la unión que supone una lengua. La lengua, en tanto que da un sello de identidad y de pertenencia a un lugar, es algo a lo que se aferran las personas en un proceso migratorio.

7. ¿Usted cree que su país está presente en su casa? Si es así, dígame por favor ¿cómo se vive/siente el español en su hogar?

- F. Naia** - *Sí, para mí es muy importante hablar de mi país para que no olviden nunca de dónde venimos.*
- F. Valen** - *Sí, siempre hablamos de la familia.*
- F. Nico** - *Sí, a ellos les recordamos con frecuencia que son latinos. La comida de la casa es la nuestra de allá y eso ellos lo saben bien.*
- F. Cande** - *Sí, siempre tenemos a Guatemala como un tema de conversación en la casa. Hablamos de cómo está nuestra familia allá y el país.*
- F. Adri** - *Sí, además pasa tiempo en casa de la abuela y ella siempre le cuenta muchas cosas de Nicaragua.*
- F. Carlota** - *Sí, está muy presente en lo que comemos porque mucho viene de allá.*

Los países de los progenitores están presentes en los hogares a través de la frecuente comunicación con la familia, de la comida y de las conversaciones acerca de los mismos.

8. ¿Habla con sus hijos de su ‘viaje migratorio’?

- F. Naia** - *Sí, ellos ya saben, pero no me gusta hablar de ello porque no quiero **entristecerles**.*

F. Valen - *Sí, a veces nos ponemos a platicar en casa y recordamos mi experiencia que fue **difícil** porque yo estaba **enferma** y me escuchan las historias y me dicen: “Wow mamá cómo lo pasaron de **mal**...”*

F. Nico - *Sí, ellos saben que pasé la frontera caminando y lo mucho que **sufrimos** al llegar acá. Pero preferimos no hablar mucho del tema para que ellos se vayan adaptando mejor de lo que lo hicimos nosotros.*

F. Cande - *Sí, les conté que tuve un sueño en el que se me reveló un gran cambio la semana en la que **amenazaron** a mi hijo en la escuela.*

F. Adri - *Sí, ella sabe todo...*

F. Carlota - *Sí, ellos saben que pese a que yo era chiquita estaba bien **triste** de haber dejado a mis abuelos y tíos.*

Todas estas madres han manifestado haber compartido su viaje migratorio con sus hijos, sin embargo, 2 dicen no querer hablarles demasiado de ello para protegerles. En sus recuentos dejan patente la dificultad, el sufrimiento y la tristeza como reflejan las palabras en negrita. Creemos oportuno hacer referencia también, al lenguaje corporal que acompañó a las respuestas, dado que, en los seis casos, sus rostros eran portadores de tristes, largas y dolorosas historias. Algunas de sus historias muy lejanas ya en el tiempo pero que el recuerdo fue capaz de acercar y resumir en una o dos líneas.

9. ¿Se siente feliz de vivir en San Francisco?

F. Naia - *Sí*

F. Valen - *Pues más o menos...*

F. Nico - *Sí*

F. Cande - *Sí*

F. Adri - *Sí*

F. Carlota - *Sí*

Como ya señalamos en el análisis de los cuestionarios a los aprendices, quisimos comparar las respuestas de las familias con las que dieron sus hijos a las mismas preguntas y ésta fue

una de ellas. Las familias, en general, dicen sentirse felices de vivir aquí, sin embargo, las percepciones de los hijos respecto a cómo se sienten sus padres no coinciden. Sólo 2 dicen que sus familias son felices, otros 2 creen que no lo son y los otros 2, no lo saben.

10. ¿Cuál es su actitud hacia los Estados Unidos, o más concretamente hacia su vida aquí?

F. Naia - *Estamos bien de vivir acá, **ahora** ya nos sentimos **mejor**.*

F. Valen - *Depende del día **a veces** me siento **deprimida y triste**, otras veces **más alegre**...*

F. Nico - *Estoy muy agradecida a este país pero no vamos a envejecer acá, **no quiero envejecer acá**.*

F. Cande - *Pues acá se trabaja mucho, se cansa uno bastante pero **no debemos quejarnos** porque en mi país mucha es la pobreza... Mis hijos lo verán este verano cuando vayan.*

F. Adri - *Yo estoy contenta y **agradecida** porque este país tiene mucho que ofrecer a todos, jóvenes y mayores.*

F. Carlota - ***Agradecida** por todo lo que el país me ha dado y positiva, **pero** pienso que los Estados Unidos tienen que hacer más con la reforma migratoria.*

Hay en estas palabras agradecimiento y apreciación de lo que el país les ofrece, acompañado en 2 de los casos de un *pero*, uno referente a un deseo de no envejecer aquí y el otro manifestando una opinión más bien negativa hacia la actuación política respecto a la reforma migratoria.

11. ¿Siente que ha echado raíces en los Estados Unidos?

F. Naia - *No, todavía no. A veces uno tiene el sentimiento de no ser de ninguna parte, pero tal vez con los años, como les pasa a muchos, nos acostumbramos...*

F. Valen - *No, pero imagino que poco a poco iremos echando todos raíces.*

F. Nico - *Sí y no. Los hijos van creciendo acá y está uno como atrapado, pero las raíces son superficiales porque pensamos en regresar algún día.*

F. Cande - *Sí, porque pienso que para los hijos es más fácil acá.*

F. Adri - *Sí, ya son muchos años los que llevo acá.*

F. Carlota - *Sí, pues ya he vivido aquí casi toda mi vida.*

Opiniones divididas entre la mitad que responde *sí*, producto de los años y la conveniencia, y el *no* de la otra mitad que quizá se torne en *sí* también con el paso del tiempo, o así lo auguran ellas.

12. ¿Ha manifestado en casa deseo de regresar a su país en un futuro?

F. Naia - *Sí*

F. Valen - *Sólo a pasear, a visitar a la familia cuando se pueda, pero luego regresar.*

F. Nico - *No*

F. Cande - *Sí*

F. Adri - *No, antes lo pensaba, pero ya no.*

F. Carlota - *En un futuro sí, para retirarnos.*

La mitad de las madres dicen que *sí* y las otras 3 dicen que *no*. Las respuestas de madres e hijos coinciden plenamente cuando responden a si se habla o no en casa de la posibilidad de un retorno, lo cual delata una comunicación sincera y profunda respecto al tema entre madres e hijos (Cónfer. Análisis de los cuestionarios I y II a los aprendices, pág. 152).

13. ¿Cómo vivió su hij@ el viaje migratorio?

F. Naia - *Mal porque extrañaba mucho a la abuelita, a mi mamá. Al principio la mirábamos muy triste, se quedaba así, como pensando. Incluso la escuela se le hizo difícil al principio. Nos preguntaba por qué no podíamos vivir todos juntos en México, aún nos lo pregunta.*

F. Valen - *Bastante mal porque en la frontera inmigración la separó de mí por horas y nos angustiamos mucho las dos. Luego los primeros meses acá fueron muy muy difíciles. Fue duro cuando empezó en la escuela también, pero le ayudó mucho usted y sus clases en español, y el empezar a tener amistades. Mi esposo y yo le estamos muy agradecidos por todo lo que hizo por ella.*

F. Nico - *Él era bien niño, apenas tenía 3 años. Aunque preguntaba por sus abuelos, pienso que le fue más fácil y de seguro no sufrió como nosotros o cualquier niño más mayor.*

F. Cande - *N/A*

F. Adri - N/A

F. Carlota - N/A

Tras leer y analizar los relatos migratorios de las dos únicas alumnas *recién llegadas* (Naia y Valen) de quienes recogimos sus narraciones (*Cónfer. Análisis de relatos migratorios a dos alumnas Recién Llegadas*, pág. 240), vemos que los testimonios de las madres resumen bastante bien el cómo vivieron sus hijas sus primeros meses en el país de acogida, lo cual indicaría que, en efecto, existe una comunicación con los hijos, así como un conocimiento de los mismos.

Recapitulando lo mencionado anteriormente, señalamos que las seis madres pese a dibujar un recorrido vital variado, por lo que respecta a la edad de llegada a los Estados Unidos como en lo referente a los años de permanencia en el país de acogida, manifiestan que mantienen un contacto asiduo con sus familias y países de origen y se aseguran que estos últimos estén presentes en sus hogares. Además, todas coinciden en la gran importancia que otorgan al español tanto como elemento de conexión con la comunidad hispana, como de sentirlo un motivo de orgullo lo cual es recordado asiduamente a los hijos. Hay mucha similitud también entre ellas, por un lado, en lo que dicen transmitir a sus hijos respecto a cómo se sienten en el país de acogida, a si han echado o no raíces, a lo que supuso para ellas el viaje migratorio y a la manifestación de los planes futuros de familia y por otro, existe confluencia de sentimientos en torno a la dureza que entraña siempre el viaje migratorio que algunas vivieron por doble partida, primero el de ellas y después el de sus hijas.

6.3 Análisis de las historias de vida lingüística multimodal (escrita e ilustrada) de los aprendices

A continuación, pasamos a analizar las múltiples reflexiones por escrito o ilustradas de los alumnos tras varias tareas llevadas a cabo en la escuela con el propósito de recoger con las mismas el posicionamiento de los alumnos respecto a las lenguas en general y en relación al español y al inglés en particular.

Tres fueron las consignas que se les propuso responder a los alumnos en el aula, con las que a través de la escritura y el dibujo respondieran a las tres preguntas siendo la primera de ellas: *¿Quién soy y cómo me siento cuando hablo español?*, una segunda *¿Quién soy y cómo me siento cuando hablo inglés?* y una tercera: *¿Cuál es mi relación con las lenguas?* bajo el título general “*Siluetas reveladoras*” por entregarles con la consigna una *silueta* vacía con género, con el fin de ofrecerles en el dibujo otra vía más de expresión, la cual los aprendices llenarían con palabras y después reflexionarían por escrito sobre lo que habían incluido en dichas siluetas.

Como apunta la filósofa Lipman (1995), el ser humano posee un pensamiento multidimensional que funciona, sobre todo, a partir de imágenes. Pensamos con imágenes y creamos nuestras propias imágenes a partir de todo lo que conocemos y lo que hemos visto, así como de la imaginación y la libertad. Las creencias de los aprendices se pueden inferir, por ejemplo, a través del dibujo y de su posterior narración. De ahí que, en el marco de nuestra investigación, a los aprendices se les instara a responder a la pregunta: *¿Quién soy y cómo me siento cuando hablo español?* Y para ello partieron de un dibujo de ellos mismos hablando español con la posterior explicación por escrito de su ilustración. Esta actividad sería seguida por otra en la que habrían de dar respuesta a la pregunta: *¿Quién soy y cómo me siento cuando hablo inglés?*

Las representaciones mentales expresadas a través del sistema semiótico/semiológico del dibujo pueden resultar altamente simbólicas y extremadamente reveladoras. La imagen acompañada del escrito explicativo puede proporcionar una información más rica, compleja y completa que la simple expresión verbal (oral y/o escrita). Sobre todo, entre sujetos que aún no tienen plenamente desarrollada su competencia lingüístico-comunicativa, y menos aún en su dimensión escrita y en la segunda lengua de escolarización/alfabetización para 7 de los 12, el español.

La primera y la segunda consigna, a partir de ahora consigna I y consigna II, remiten a un paradigma aditivo y compartimentado de las prácticas plurilingües y de los sentimientos que

generan por separado, mientras que la tercera consigna, a partir de ahora consigna III, induce a una visión integradora y holística de la identidad lingüística y plurilingüe. Nuestro objetivo es indagar, a través de dichas tareas, en el imaginario y las actitudes de estos alumnos en torno a las lenguas en general, al conocimiento y uso de las que practican y, en definitiva, a su auto-imagen lingüística. Es sabido que las representaciones (y estereotipos) desempeñan un papel primordial en la adquisición y aprendizaje de las lenguas, en las relaciones afectivas que los sujetos establecen con ellas y sus hablantes (Melo Pfeifer & Schmidt 2012) y en las consecuencias psicocognitivas que se derivan.

❖ Primera consigna: *¿Quién soy y cómo me siento cuando hablo español?*

Seguidamente recogemos las respuestas a la primera consigna que fue solicitada en el aula y posteriormente se lleva a cabo el análisis de las mismas con el fin de conocer la relación de los aprendices con el español y conocer así cuáles son los tipos de motivación que les lleva a cada uno a estar aprendiéndolo.

Se han categorizado los alumnos tras sus seudónimos en función de su relación con el español, con el propósito de facilitar la interpretación de los datos.

1. *Yo me siento **feliz** cuando hablo español porque mi mami y mi familia hablan español. Yo nací y crecí hablando español. También yo quiero hablar español para siempre en la vida mía **hasta que me muera**. Naia (E/L1)*
2. *Yo me siento feliz porque en mi casa hablo español y me encanta hablar español y porque en México todos hablan español y también porque mi mamá dijo que es muy importante ser bilingüe y **gracias a dios ya soy bilingüe**. Ella dice que si yo lo hablo se me siente bonito. Valen*
3. *Yo amo el español y aprendo muchas cosas nuevas en mi clase como canciones y poemas que son muy bonitos. Es un lenguaje muy importante para mí y mi familia. Yo me siento muy bien hablando español **porque en la casa lo hablo mucho y porque mi familia es de Honduras y allá solo se habla español**. Nico (E/L1)*

4. *Yo me siento inteligente porque este lenguaje es fácil para mí y si sabes español la maestra te va a querer por hablarlo. A mí me gusta mucho hablar con el idioma que nací porque puedo hablar español con mi familia y los niños en Guatemala. También con todos mis amigos.* Cande (E/L1)
5. *Yo me siento como si algo en mí es mágico que no sé cómo estoy hablando español, pero mi cuerpo lo está haciendo. Yo soy feliz hablando español porque aprendo más y más cada día. Es muy importante para mí porque mi abuela no habla casi inglés y por eso me siento más cerca con ella cuando hablo español.* Adri (E/L1)
6. *Yo me siento tan emocionada y feliz porque cuando me voy a El Salvador ahora ya puedo ordenar yo solita a los meseros (camareros) y porque le puedo enseñar español a mi papá y a su familia porque nadie de ellos sabe hablar español.* Carlota (E/LH)
7. *Yo soy una niña que habla un poquito de español y quiero aprender mucho para poder entender a mi mamá y a mi abuela que quieren hablar todo el tiempo conmigo y yo quiero saber lo que dicen.* Marina (E/LH)
8. *Yo me siento nervioso cuando hablamos español en mi clase porque estoy aprendiendo español. Unos días es fácil pero otros días es muy difícil cuando aprendo palabras como jaurías y otras palabras. Estoy preocupado de decir cosas incorrectas enfrente de mi clase. Me gusta hablar español en casa porque lo puedo hablar con mi mamá.* Teo (E/LH)
9. *Cuando yo hablo español me siento orgullosa y amable porque estoy hablando en otro idioma y si alguien necesita entender algo en español yo puedo decir que esa persona está diciendo y traducírselo a la persona que necesita ayuda. Yo me siento feliz cuando hablo español con mi maestra. Y si en el futuro cuando tengo un hijo me va a preguntar, ¿Mamá cómo digo esto en español? y yo le diré la respuesta.* Laila (E/L2)
10. *Me siento un poco miedoso porque a veces no sé si voy a decir la palabra correcta. Pero si no la digo bien puedo aprender de mis errores y aprender más español y quiero aprenderlo más y más. Yo me siento también nervioso porque no siempre pronuncio las palabras en español correctamente, pero en este año yo aprendí más español.* Alex (E/L2)
11. *Soy un niño feliz porque estoy aprendiendo otro lenguaje, pero también preocupado porque no sé si voy a escribir palabras incorrectas y cuando hablo español soy una persona diferente que está aprendiendo más palabras y más cosas cada día.* Oli (E/L2)

12. *Yo soy un niño que me siento honrado de hablar el español como un adulto. Yo me siento también responsable porque le enseñó a mi familia cómo hablar en español. El español es un muy divertido reto para mí.* Mati (E/L2)

En cuanto a esta primera consigna, el análisis de los datos aporta fragmentos discursivos respecto al español de una gran fuerza como: “*me gusta mucho hablar con el idioma que nací*”, “*estoy orgulloso de ser bilingüe*”, “*Yo amo el español*”, “*gracias a dios ya soy bilingüe*”, “*me siento como si algo en mí es mágico*”, “*estoy orgulloso de ser bilingüe*”, “*quiero aprenderlo más y más*”, “*es muy importante ser bilingüe*”, “*me siento más cerca con ella (su abuela) cuando hablo español*”, “*Soy un niño feliz porque estoy aprendiendo otro lenguaje*” o “*cuando hablo español soy una persona diferente*”.

Así mismo, queda manifiesta una hegemonía de los estados de ánimo positivos que suscita el hablar español en todos ellos –*me encanta, bonito, muy importante, inteligente, muy bien, emocionada, fácil, orgullosa, amable, feliz, honrado, responsable, divertido*, frente a alguno negativo y vinculado siempre a la inseguridad lingüística –*muy difícil, preocupado, miedoso o nervioso*.

Algunos alumnos se proyectan incluso hacia un futuro remoto cuando manifiestan sus deseos: “*quiero hablar español para siempre en la vida mía*”, “*cuando tenga un hijo me va a preguntar: ¿Mamá cómo digo esto en español? y yo le diré la respuesta*”.

Muchos de ellos quieren aprender español con propósito instrumental: “*aprender palabras nuevas*”, “*puedo hablar español con mi familia y los niños en Guatemala*”, “*puedo ordenar yo solita a los meseros*”, “*le puedo enseñar español a mi papá y a su familia*”, “*quiero aprender mucho para poder entender a mi mamá y a mi abuela*” o “*traducírselo a la persona que necesita ayuda*”.

- ❖ Segunda consigna: *¿Quién soy y cómo me siento cuando hablo inglés?*

Al día siguiente de haber pasado la primera consigna se pasó en el aula esta segunda. A continuación, se recogen las respuestas y posteriormente se lleva a cabo el análisis de las mismas con el fin de aprehender la relación de los aprendices con el inglés, pudiendo así compararlo con las del español.

1. *Yo me siento contenta cuando hablo inglés, pero un poco cómoda porque me gustaría hablar como las niñas en mi salón de clases, pero todavía no.* Naia (E/L1)
2. *Cuando hablo inglés me siento diferente **porque no hablo inglés en mi casa solo en la escuela y muchas veces es difícil de hablarlo y escribirlo.*** Valen (E/L1)
3. *Yo **me siento emocionado y fuerte** cuando hablo inglés. Siempre que jugamos fútbol solo hablo inglés y por eso me gusta mucho aprenderlo. Además, lo uso en mis tutorías después de escuela también.* Nico (E/L1)
4. *Me gusta cuando hablo inglés porque vivo en los Estados Unidos y debo de hablar inglés aquí.* Cande (E/L1)
5. *Yo **me siento amable** cuando estoy hablando inglés porque **ayudo mucho a mi mamá en el doctor y en las tiendas.*** Adri (E/L1)
6. *Yo me siento feliz cuando hablo inglés porque yo **puedo enseñar a mi hermana chiquita** y a mis primos en El Salvador.* Carlota (E/LH)
7. *Yo soy una niña que habla bien inglés y **ayudo a las personas que no hablan casi inglés.** Me siento **relajada y no pienso antes mucho.*** Marina (E/LH)
8. *Yo **me siento normal** porque hablo siempre inglés por toda mi vida.* Teo (E/LH)
9. *Cuando yo hablo inglés **me siento muy segura** porque sé más inglés que otros lenguajes **porque inglés es el lenguaje que aprendí primero.*** Laila (E/L2)
10. *Yo me siento más inteligente y más rápido hablando inglés que hablando español porque crecí hablando inglés.* Alex (E/L2)
11. *Soy un niño chistoso cuando hablo inglés porque mis palabras primeras eran en inglés y yo **no tengo problemas** cuando hacemos cosas chistosas porque nadie me traduce.* Oli (E/L2)
12. *Cuando yo hablo inglés yo soy una persona diciendo palabras que conoce muy bien. Yo **me siento normal y yo no estoy nervioso.*** Mati (E/L2)

Respecto al análisis de los datos de esta segunda consigna, comenzamos diciendo que muchos de los alumnos aprenden inglés con un propósito instrumental: *“puedo enseñar a mi hermana chiquita y a mis primos”, “me gustaría hablar como las niñas en mi salón” o “porque vivo en los Estados Unidos y debo de hablar inglés aquí”*.

Mencionan el papel de mediador tan habitual entre el alumnado inmigrante: *“ayudo mucho a mi mamá en el doctor y en las tiendas” o “ayudo a las personas que no hablan casi inglés”*.

Hay una clara referencia al sentimiento de seguridad que supone dominar una lengua: *“me siento normal y yo no estoy nervioso”, “me siento muy segura” o “yo no tengo problemas”*.

Así mismo, queda manifiesta una hegemonía de los estados de ánimo positivos que suscita el hablar inglés en todos ellos pues dicen sentirse – *contenta, emocionado y fuerte, me gusta, amable, feliz, relajada, normal (2), muy segura, más inteligente, más rápido, chistoso, no estoy nervioso*, frente a alguno negativo y vinculado siempre a la inseguridad lingüística – *es difícil de hablarlo y escribirlo, diferente o un poco cómoda*.

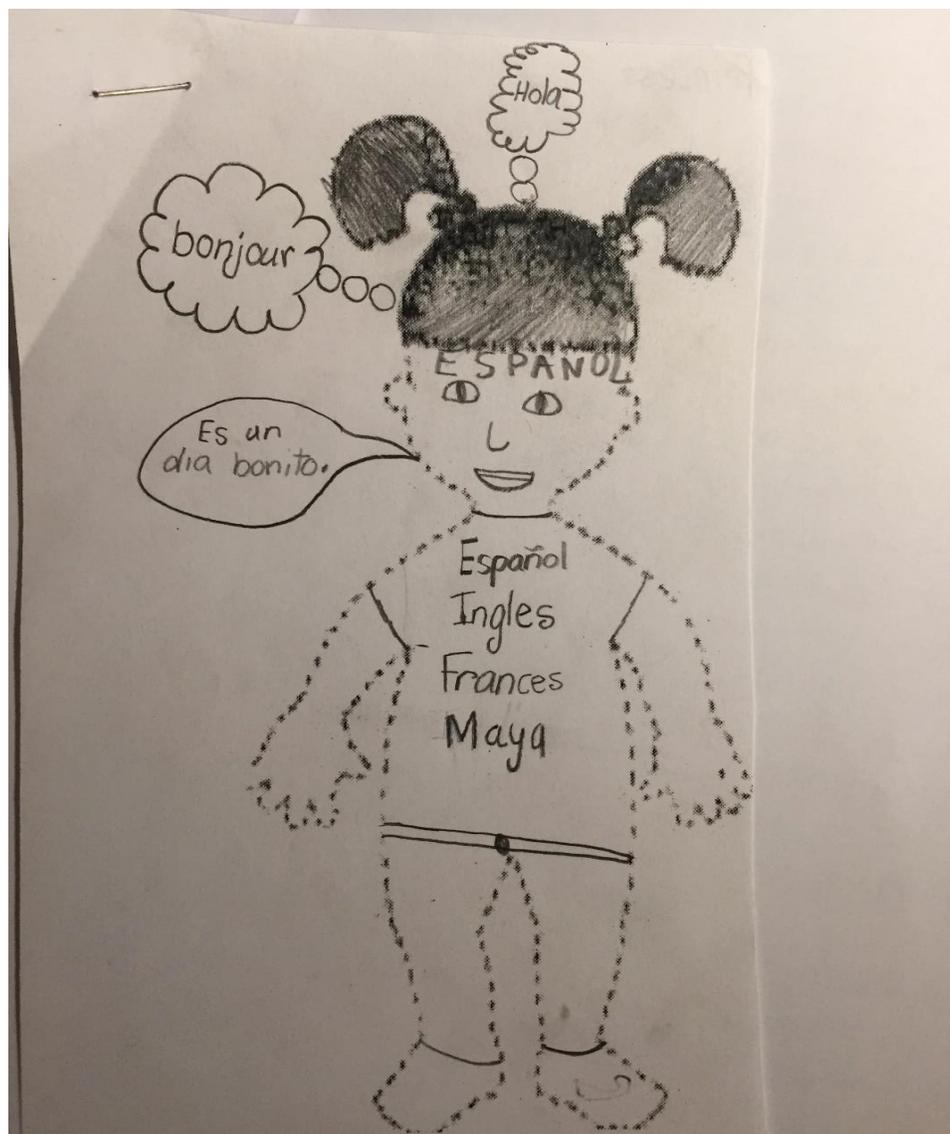
Tras el análisis de ambas consignas, podemos observar varias similitudes entre los propósitos de los alumnos de aprender español e inglés, los estados anímicos que ambos suscitan, así como entre las palabras asociadas a ambos idiomas. Sin embargo, llama la atención la abundancia y la fuerza de los fragmentos discursivos manifestados por los aprendices respecto al español en comparación con el inglés.

❖ Tercera consigna: *¿Cuál es mi relación con las lenguas?*

Dos meses después de haber pasado las dos consignas anteriores se pasó en el aula también la tercera consigna bajo el título general **“Siluetas reveladoras”**. continuación, se recogen las respuestas y tres muestras de sus siluetas, representativas cada una de la triple categorización de los alumnos en función de su relación con el español (E/L1, E/LH y E/L2).

Posteriormente se lleva a cabo el análisis de las respuestas con el fin de aprehender la relación de los aprendices con las lenguas en general.

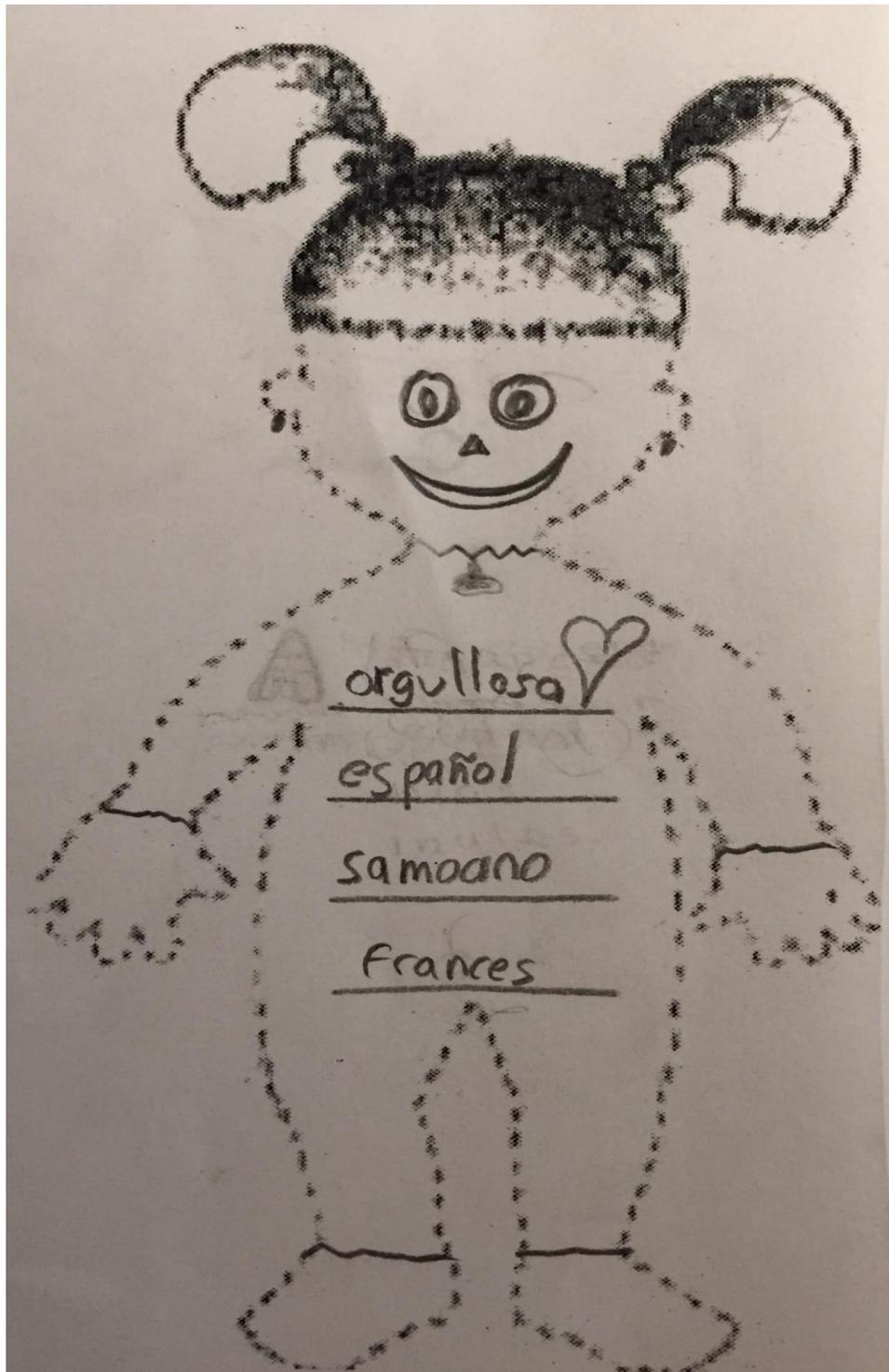
1. *Mi relación con el zapoteco es que mi papá habla zapoteco porque mis abuelos le enseñaron a hablar zapoteco. Mi relación con el español es que mi mamá habla español siempre y yo hablo español mucho. Mi relación con el inglés es que mi tía y tío hablan inglés, pero yo hablo poco. Yo quiero aprender chino porque tengo una amiga chiquita que no me entiende cuando hablo inglés. Yo quiero hablar filipino porque un día quiero conocer Filipinas.* Naia (E/L1)
2. *Yo escribí español en la cara porque es lo que me viene siempre a mi cabeza y saco esas palabras de mi boca. Escribí también maya porque casi toda mi familia habla maya y yo quiero hablar como ellos aquí y cuando vaya a México también. También quiero aprender a hablar francés porque suena bien chido y cuando vaya a Francia puedo hablar con personas y las voy a entender. Necesito aprender más inglés para que la escuela no esté tan difícil.* Valen (E/L1)



Silueta de Valentina

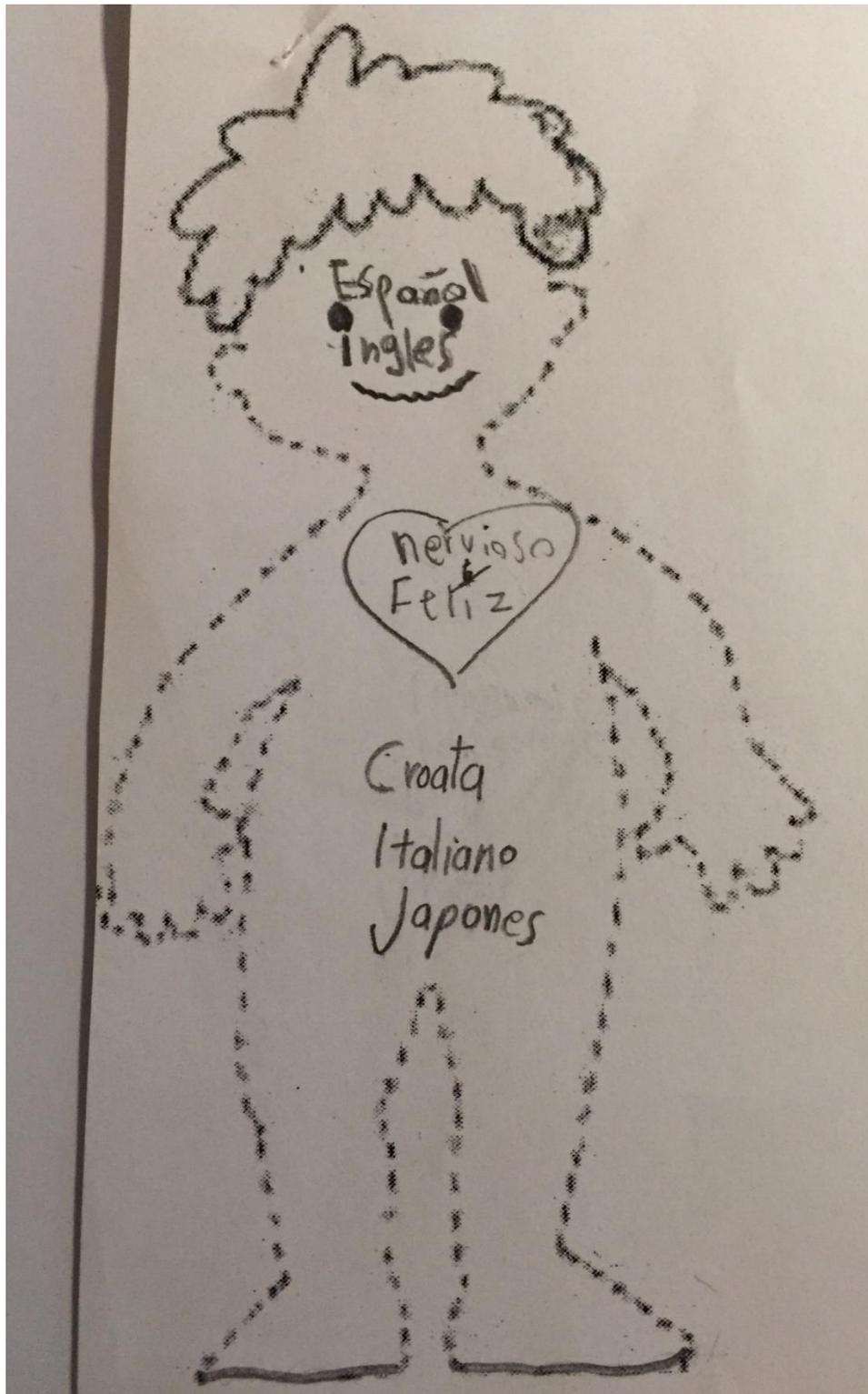
3. *Me gustan las lenguas porque con ellas aprendo nuevas cosas todos los días. Hay que aprender un nuevo idioma si podemos y tenemos la oportunidad. Escribí inglés porque quiero que mi familia aprenda inglés porque quiero que ellos también sean bilingües y global como yo. Y mandarín porque mis amigos hablan chino y quiero poder hablar con ellos. Me gustaría mucho hablar catalán como mi maestra y mi tío que ahora vive en Barcelona. Nico (E/L1)*

4. *Yo puse español en **el pecho** porque hablo mucho español con mi familia y me pone muy feliz. Como soy **muy global** quiero seguir aprendiendo lenguas y cuando vaya a los países sepa hablar con todos. Uno de los idiomas que quiero aprender pronto es **el italiano porque dicen que se parece al español** y quiero ver la diferencia que hay. También puse inglés porque es lo que estoy aprendiendo ahora y me gusta mucho. Por último, me encantaría hablar francés porque me gustan las cosas de París y si un día pudiera ir allá me gustaría quedarme por meses porque es bonito conocer otros países en vez de estar encerrados en el mismo país. Cande (E/L1)*
5. *Yo escribí inglés y español en mi cuerpo porque son los lenguajes que hablo en mi casa y fuera de la casa. Yo puse chino porque hay celebraciones bonitas allá y la ropa es bonita. Yo escribí francés porque Francia es un lugar bello y hay arte allá y el lenguaje es bonito y lo quiero aprender. Yo escribí inglés porque quiero rayar las palabras más correctas en inglés. En conclusión, yo quiero aprender más idiomas y ser global. Adri (E/L1)*
6. *Escribí orgullosa porque ahora hablo español bien. Quiero aprender samoano porque la familia de mi mejor amiga es samoana. Me gustaría aprender francés también porque cuando crezca me gustaría ir a París con mis amigas. Escribí también español porque lo aprendo mucho en mi clase y ahora puedo hacer nuevos amigos. Carlota (E/LH)*



Silueta de Carlota

7. *Yo escribí **español al lado de la palabra feliz** porque me siento muy feliz cuando hablo ese idioma y quiero aprender más y más porque no sé todas las palabras que mi maestra de español me pregunta. Yo escribí indio porque cuando venga una nueva estudiante a la escuela yo le traduzco.* Marina (E/LH)
8. *Puse **ESPAÑOL así con la palabra grande** porque este año estoy aprendiendo muchísimo español. Yo puse portugués porque mi papá tiene muchos amigos de Brasil y en verano voy con mi familia a Brasil y necesito aprender para entender a las personas que viven allá. También yo puse alemán y francés porque quiero hablar esas lenguas **para ser más global**.* Teo (E/LH)
9. *Escribí español, feliz, samoano, tongan, hawaiano y trilingüe. Escogí la palabra español porque yo lo hablo bien y **trabajé mucho para aprenderlo** y por eso estoy feliz. Yo quiero aprender también tongan también porque algunas personas de mi familia son tongan y mi tía es hawaiana. Y quiero hablar más samoano porque yo solo sé lo básico y no siempre puedo hablar mucho con la familia de mi papá, pero soy **trilingüe**. **Escribí global sobre el globo del mundo porque yo soy global**.* Laila (E/L2)
10. *Yo puse italiano porque quiero hablar bien italiano porque soy italiano y puse japonés porque es el idioma que hablan en kárate y quiero aprenderlo más. También puse español porque es muy interesante. **Yo puse inglés porque soy americano** y me siento feliz cuando hablo inglés. Finalmente yo puse croata porque soy parte croatiano.* Alex (E/L2)



Silueta de Alex

11. *Yo me siento feliz y también orgulloso cuando hablo español y quiero enseñar a las personas cómo me siento cuando hablo y escucho español. Yo sé también muchas palabras nativo americanas porque mi familia me las enseña y aprendo canciones con mi grupo de Pow Wow. Me gustaría aprender chino para entender el menú de los restaurantes de China.* Oli (E/L2)
12. *Escribí la palabra excelente porque el español es un lenguaje excelente. El español me ayudará mucho cuando tenga un trabajo. **También escribí ucraniano, italiano y alemán porque soy de esos países con esos lenguajes.** También yo puse árabe y portugués porque los dos son interesantes.* Mati (E/L2)

Antes de pasar al análisis, consideramos oportuno señalar que entre los 2 meses que mediaron entre las consignas I y II y la consigna III, se llevó a cabo la lectura del libro ilustrado *¿Qué significa ser global?* Di Orio (2009), en el que se presenta de manera muy gráfica y con claros mensajes qué es ser global. De ahí que muchos de los aprendices hicieran hincapié en su deseo de que ellos o sus familias fueran globales o ya se definieran como tal. La lectura de dicho libro y las actividades que lo acompañaron, como por ejemplo un gran mural en formato collage que trataba de esta globalidad, tuvieron un impacto muy positivo en la mayoría de ellos, dado que desde entonces se proclamaban globales con gran orgullo a la primera oportunidad que se les presentaba.

Derivadas de los datos mismos se establecieron categorías inductivas, tales como las habilidades de los aprendices en dichas lenguas, respecto a lo cual los aprendices mencionan lo siguiente: “*es lo que me viene siempre a mi cabeza y saco esas palabras de mi boca*”, “*no sé todas las palabras*”, “*yo lo hablo bien*”, “*solo sé lo básico*” o “*sé muchas palabras nativo americanas*”. Y una vez más, las actitudes positivas hacia las lenguas en general, como revelan las siguientes manifestaciones: “*el lenguaje es bonito y lo quiero aprender*”, “*suena bien chido*”, “*es muy interesante*”, “*es un lenguaje excelente*” o “*son interesantes*”.

Hallamos aquí que, a tenor de estas respuestas, todos los alumnos se han declarado deseosos de aprender 17 nuevas lenguas o de seguir mejorando la/s que actualmente están aprendiendo en contexto escolar (español e inglés). En esta actividad también se han recogido identidades inéditas, múltiples y compuestas como: *“Yo soy global”, “Para ser más global”, “quiero que ellos también sean bilingües y global como yo”, “soy trilingüe” o “yo soy muy global”* que subrayan el potencial creativo e iconoclasta de la joven muestra.

La palabra *feliz* aparece asociada 1 vez al inglés y en 5 ocasiones al español. Llama la atención el hecho de que serán en su mayoría aprendices para quienes el español no es la lengua del hogar (2 aprendices E/L2, 2 aprendices E/LH y 1 aprendiz de E/L1) los que hagan dicha asociación.

Además, siguen presentes como en la consigna I, los calificativos con connotación positiva vinculados al español *-bonito, interesante, excelente*. La palabra *orgullosa/o* aparece asociada al español 2 veces por parte de los aprendices E/L2 y E/LH.

Uno de los aprendices, cuya familia aún no puede salir del país de acogida, deja patente su deseo de viajar y poder permanecer en otro país *“me gustaría quedarme por meses (...) en vez de estar encerrados en el mismo país”*.

En nuestro análisis observamos que la variable “perfil lingüístico” se revela inductora de efecto, y que en función de la lengua considerada y de la idiosincrasia lingüística del individuo se evocan unas emociones u otras connotadas positiva o negativamente y se desprende un mayor o menor sentimiento de (in)seguridad lingüística *“trabajé mucho para aprenderlo”,* o se reivindican una u otra identidad (pluri)lingüística o (pluri)étnica *-“soy de esos países”, “soy italiano”, “soy americano”, “soy trilingüe” o “soy parte croatiano”*.

Tan solo 1 de los 7 alumnos con inglés como lengua del hogar (L1), mencionan dicho idioma en sus siluetas o reflexiones, mientras que 4 de los 5 alumnos aprendices de inglés como segunda lengua (L2) sí lo hacen, lo cual podría deberse a que los aprendices se hubieran

enfocado solo en los idiomas que estaban aprendiendo, pese a que eso no formara parte de la consigna en la que se les pedía rellenar las siluetas respondiendo a la pregunta *¿Cuál es tu relación con las lenguas?*.

Revistió igualmente un gran interés el averiguar el amplio repertorio de lenguas que son mencionadas por todos los aprendices aparte de la inglesa y la española -*zapoteco, chino* (3), *filipino, maya, francés* (5), *catalán, italiano* (3), *indio, portugués* (2), *alemán* (2), *japonés, samoano, tongan, hawaiano, croata, ucraniano y árabe*. A todas ellas se las valora, además, de forma positiva -*bonito, interesantes, chido, excelente*.

Cuatro son los ámbitos de los actuales y posibles futuros usos de las lenguas a los que aluden los aprendices relacionados con ellas -el personal, el académico, el social y el profesional, taxonomía que establece el Marco Común de Referencia Europeo (2002) para el uso de lenguas.

Se reitera de nuevo los deseos de los aprendices de aprender idiomas con un propósito concreto -*viajar, conocer gente países, rayar las palabras más correctas, hablar, entender, traducir, hacer amigos, entender el menú de los restaurantes o comunicarse en general*.

Como hemos podido observar, de sumo interés resultaron no sólo las palabras con las que rellenaron sus siluetas, sino también la reflexión por escrito de todo lo que habían incluido en las mismas.

Tabla 9. Recapitulación de las leguas consideradas y los calificativos asociados a ellas

| Nombre | Relación del aprendiz con el español | Lenguas | Calificativos asociados a las lenguas |
|------------------|---|------------------|--|
| Naia | E/L1 | Español | Feliz |
| | | Inglés | Contenta |
| | | Zapoteco | |
| | | Chino | |
| | | Filipino | |
| Valentina | E/L1 | Español | Feliz, importante, bilingüe, bonito |
| | | Inglés | Diferente, difícil |
| | | Francés | Chido |
| Nicolás | E/L1 | Español | Importante, bien |
| | | Inglés | Emocionado, fuerte, bilingüe, global |
| | | Mandarín | |
| | | Catalán | |
| Candela | E/L1 | Español | Inteligente, fácil, feliz, global |
| | | Inglés | |
| | | Italiano | |
| | | Francés | |
| Adriana | E/L1 | Español | Mágico, feliz, importante, cercana |
| | | Inglés | Amable |
| | | Chino | |
| | | Francés | Bonito |
| | | | |
| Carlota | E/LH | Español | Emocionada, feliz, orgullosa |
| | | Inglés | Feliz |
| | | Samoano | |
| | | Francés | |
| Marina | E/LH | Español | Feliz |
| | | Inglés | Relajada |
| | | Indio | |
| Teo | E/LH | Español | Nervioso, preocupado, fácil, difícil |
| | | Inglés | Normal |
| | | Portugués | |
| | | Alemán | Global |
| | | Francés | Global |
| Laila | E/L2 | Español | Orgullosa, amable, feliz |
| | | Inglés | Segura |
| | | Samoano | |
| | | Tongan | |
| | | Hawaiano | |
| | | Español | Miedoso, nervioso, interesante |

| | | | |
|---------------|------|-------------------------|--|
| Alex | E/L2 | Inglés | Inteligente, rápido, feliz |
| | | Italiano | |
| | | Japonés | |
| | | Croata | |
| Oliver | E/L2 | Español | Feliz, preocupado, orgulloso, diferente |
| | | Inglés | Chistoso |
| | | Nativo Americano | |
| | | Chino | |
| Mateo | E/L2 | Español | Honrado, adulto, responsable, divertido, excelente |
| | | Inglés | Normal |
| | | Ucraniano | |
| | | Italiano | |
| | | Alemán | |
| | | Árabe | Interesante |
| | | Portugués | Interesante |

Para concluir, recogemos las palabras de De Fina (2008) quien subraya que la identidad, antes que un constructo mental individual, constituye más bien un proceso social, complejo e híbrido que desemboca en su naturaleza polifónica (*multivoiced* para Kalaja, Dufva & Alanen 2008). El habernos acercado a tal proceso a través de este análisis nos parece haber constituido una fase propedéutica indispensable para la búsqueda de enfoques audaces y versátiles de gestión y promoción del plurilingüismo en entornos multilingües y multi e interculturales.

6.4 Análisis de los relatos migratorios de dos aprendices

Nuestro objetivo a la hora de recoger los relatos migratorios de dos alumnas recién llegadas, era el reflexionar sobre la relación entre la experiencia migratoria y la construcción de la identidad a través de los relatos. Con el análisis de los mismos se pretende poner de manifiesto los factores que intervienen en el arduo proceso de construcción de la identidad por el que pasa aquel que emigra, con el fin de incrementar el conocimiento y favorecer la comprensión en el aula por parte del docente hacia los grupos minoritarios y optimizar así dicho proceso.

Quienes han vivido la experiencia de la migración parecen tener mucho en común por lo que a sentimientos y vivencias se refiere: una fuerte añoranza del lugar de origen, simbolizada en los significativos paisajes de la memoria; una infancia vivida al cuidado de abuelos y/u otros familiares; una acogida emocionante y al mismo tiempo traumática en un nuevo país. Algunos tienen identidades personales y sociales condicionadas por la socialización inicial en sus lugares de origen, portando imágenes quizá idealizadas del lugar de destino, así como la experiencia en alguna medida traumática de la aventura migratoria. Como veremos todo ello aparecerá, en mayor o menor medida, reflejado en los relatos migratorios de ambas informantes.

En nuestra clase se encontraban dos alumnas, llegadas con un año de diferencia en la fecha de sus respectivas llegadas a los Estados Unidos, consideradas por ello *recién llegadas*. Ambas se mostraban ávidas de dar cuenta de sus pérdidas, impresiones, recuerdos y miedos, pero también de sus logros y sus satisfacciones. Son sus escritos reflexivos un recorrido diacrónico, en el que proporcionan detalles sobre un pasado que en ambos casos aún suena a presente, un mañana hacia el que ya comienzan a proyectarse, y un ahora que ambas poco a poco van desplegando. Datos que nos ayudaron a entenderlas, a (re)construir sus historias. Para ello se prestó atención tanto a lo que decían sus palabras como a lo que se leía a través de ellas, a lo no dicho.

Se les pidió que escribieran su relato en español, siguiendo un orden cronológico en el que empezaran contando *cómo recuerdan que fueron las semanas o meses previos a su viaje a los Estados Unidos*, después que escribieran sobre su llegada: *cómo fueron las primeras semanas o meses en el país, en casa y en la escuela* y, por último, que nos dijeran *cómo se sienten ahora*.

Una vez que las lecturas de sus historias nos emocionaron y bambolearon, nos apartamos de los escritos durante semanas, y al regresar a ellos para analizarlos, pudimos entonces leerlos, marcarlos, interpretarlos y compararlos. Pero siempre con el cuidado y el respeto que exigen

los pedazos de vida que alguien hilvana para ti. Con el fin de respetar el anonimato de las informantes se han utilizado seudónimos.

Para el análisis de ambos escritos, el cual se procuró llevar a cabo con intuición y empatía, se ordenaron en tablas en las que se señalan en negrita los modalizadores y en mayúscula, todas aquellas palabras clave y las que constelan en torno a ellas, y que a nuestro modo de ver articulan la temática del relato. Así como la interpretación de las ideas que consideramos relevantes para la investigación.

El método de análisis que se adoptó para este estudio es el utilizado por el grupo de investigación PLURAL, basado en los estudios sobre las características del discurso en interacción de Kerbrat Orecchioni (2005, citada por Palou, 2008) en sus tres dimensiones: interlocutiva, temática y enunciativa, con el fin de poder analizar tanto lo que dicen los alumnos y cómo lo dicen. En la tabla siguiente se sintetiza el proceso de análisis e interpretación llevado a cabo, que corresponde a una adaptación de la propuesta de Palou (2010).

Tabla 10. Proceso de análisis e interpretación del relato migratorio

| PROCESO | OBJETOS DE LA INTERACCIÓN | INDICADORES | ACCIONES Y HERRAMIENTAS SUBSIDIARIAS |
|--|--|--|--|
| PRIMERA APROXIMACIÓN Análisis discursivo | Dimensión interlocutiva Marco de participación Lengua | <i>¿Quién se dirige a quién?</i> <i>¿Qué lengua se usa?</i> <i>¿Hay alternancia de lenguas?</i> <i>¿La lengua se convierte en tema?</i> | Se ha descrito el texto reflexivo como un género discursivo, mediante el análisis de las particularidades estructurales, formulación característica, aspectos de contenido temático, condiciones situacionales y función comunicativa. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | Organización | <p><i>¿Cómo se organiza el discurso?</i></p> <p><i>¿Cómo se abre?</i></p> <p><i>¿Cómo se cierra?</i></p> | Se ha descrito la conducta discursiva a partir de las características de los modos de organizar el discurso: narrar, describir, explicar y argumentar. |
| | Dimensión temática | <p><i>¿Qué tema/s trata?</i></p> <p><i>¿Palabras clave?</i></p> <p><i>¿Constelaciones de palabras?</i></p> | Se han ubicado las palabras clave y determiné el conjunto de las que fueran semánticamente próximas. Determiné la macroestructura semántica, lo que incluye el tema global y los temas locales. |
| | <p>Dimensión enunciativa</p> <p>Posicionamiento enunciativo</p> <p>Puntos críticos</p> <p>Recursos expresivos</p> <p>Expresión de emociones</p> | <p><i>¿Cómo se sitúa el informante respecto a lo que dice?</i></p> <p><i>¿Hay valoraciones y apreciaciones?</i></p> <p><i>¿Usa perífrasis verbales?</i></p> <p><i>¿Qué modalidad verbal predomina?</i></p> <p><i>Conducta discursiva: justifica, argumenta, etc.</i></p> <p><i>¿Qué pronombres personales usa?</i></p> | Interpreté los significados de las diversas categorías gramaticales y también de los recursos supraoracionales para identificar la posición de quien escribe sobre lo que dice. |

| | | | |
|--|-------------------------|---|--|
| | Situación en el tiempo | <p><i>¿Hay contraste entre deseo y realidad?</i></p> <p><i>¿Utiliza metáforas u otras imágenes?</i></p> <p><i>¿Expresa preferencias y cómo se siente?</i></p> <p><i>¿Qué recursos prosódicos utiliza?</i></p> <p><i>¿Distingue entre ahora y antes?</i></p> | |
| SEGUNDA APROXIMACIÓN Análisis interpretativo | Síntesis interpretativa | | En función de los objetivos específicos de la investigación, se ha integrado en un comentario interpretativo los diferentes aspectos analizados. |

6.4.1 Relato migratorio de Naia

En el momento de recoger el relato de Naia llevaba un año y medio en los EE.UU. Durante sus primeros siete meses en el país asistió a *Mission Education Center Elementary School*, una escuela para alumnos de habla hispana recién llegados a los Estados Unidos. Este *programa de transición* ayuda a los alumnos recién llegados a que alcancen las destrezas lingüísticas en inglés y la confianza, necesarias para tener éxito en escuelas ordinarias a las que asistirán al final de un curso escolar.

A continuación, reproducimos el texto de Naia íntegramente y del cual se ha corregido únicamente la ortografía.

Me llamo 'Naia', tengo 8 años y cuando tenía 7 mi mamá me llamó por teléfono a México y me dijo que yo y mi hermano nos íbamos a ir con ella a los Estados Unidos y yo venía primero. Cuando ella me dijo eso yo me sentí feliz porque iba a ver a mi mamá y papá después de mucho tiempo. Cada vez que pienso en eso me pongo contenta. Luego de hablar con ella se lo dije a mi abuelita y ella lloró y yo también porque ella es mi otra mamá. Cuando fui a mi escuela y se lo dije a mis amigas se pusieron muy tristes como mi abuelita, y mi mejor amiga y yo lloramos muchas veces porque nos teníamos que despedir pronto. Mi abuelita decía que estaba como yo, muy feliz y muy triste al mismo tiempo. Cuando dejé a mi abuelita estaba tan triste que yo lloraba y lloraba y no podía parar de llorar por horas.

Me trajo una amiga de mi mamá y tardamos dos días y la mitad de otro en llegar. Cuando miré a mi mamá y a mi papá no podía creerlo. Nos abrazamos los tres y no nos queríamos separar. Luego fuimos a la casa que era bonita pero muy diferente a las casas de allá.

Cuando empecé en la escuela todos los estudiantes eran como yo, no hablaban inglés. Mi maestra era de Colombia y muy chistosa. Me gustaba ir a aquella escuela, pero no tenía amigos. Yo pensé que la escuela acá era como en México, pero no lo es. Pronto nos enseñaron un poco de inglés. Yo soy muy tímida pero poco a poco fui perdiendo el miedo de hablar en inglés. Todos acá son amables y te ayudan siempre. Conocí a una chica de México que ahora es mi mejor amiga y ella me ayudó a estar más contenta en la escuela y en San Francisco. En mi casa miraba la televisión y hacía mi tarea para no extrañar a ninguno.

Yo pienso todavía mucho en México porque allá la vida es diferente. Ahora me siento mejor aquí pero aún extraño muchas cosas de México. En un futuro me gustaría que toda mi familia viva en México. Lo que más pena me da es cuando pienso en mi abuelita y si la veré otra vez o no.

Pasamos, por tanto, a analizar lo que en palabras de Wittgenstein serían, los 'lugares difíciles' (en Bourdieu, 1999), los enclaves de la memoria cognitiva y afectiva.

| Testimonios | Interpretación |
|--|--|
| <p>(...) cuando tenía 7 mi mamá me llamó por teléfono a México y me dijo que yo y mis hermanos nos íbamos a ir con ella a los Estados Unidos y yo venía primero. Cuando ella me dijo eso yo me sentí FELIZ porque iba a ver a mi mamá después de muchos años. Cuando pienso en eso todavía me pongo CONTENTA.</p> | <p>El recuerdo de aquella llamada tan crucial en su vida, tan memorable para ella, está aún muy presente. Durante la conversación mantenida con Naia, supimos que hacía 3 años que no se veían, tiempo que para ella, a tan temprana edad, los sintió como muchos.</p> |
| <p>Luego de hablar con ella se lo dije a mi ABUELITA y ella LLORÓ y yo también porque ella es MI OTRA MAMÁ.</p> | <p>Pone de manifiesto desde un principio que su abuela para ella es su otra mamá.</p> |
| <p>Cuando fui a mi escuela y se lo dije a mis amigas se pusieron muy TRISTES como mi abuelita, y mi mejor amiga y yo LLORAMOS muchas veces porque nos teníamos que DESPEDIR pronto.</p> | <p>Los modalizadores intensifican la tristeza generalizada de la inminente despedida.</p> |
| <p>Mi abuelita (...) estaba como yo, muy FELIZ y muy TRISTE al mismo tiempo.</p> | <p>Lo difícil de los sentimientos encontrados.</p> |
| <p>Cuando dejé a mi abuelita estaba tan TRISTE que yo LLORABA y LLORABA y no podía parar de LLORAR por horas.</p> | <p>Lleva un año y medio viviendo en San Francisco, pero el recuerdo es aún doloroso.</p> |
| <p>Cuando miré a mi mamá y a mi papá no podía creerlo. Nos ABRAZAMOS los tres y no NOS QUERÍAMOS SEPARAR.</p> | <p>El impacto del emotivo reencuentro tras más de tres años sin ver a sus padres.</p> |
| <p>Luego fuimos a la casa que era bonita pero muy diferente a las casas de allá.</p> | <p>Surge la comparación entre las casas.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>(...) los estudiantes ERAN COMO YO, no hablaban inglés. Me gustaba ir a la escuela, pero no tenía AMIGOS al principio.</p> | <p>Una de las muchas cosas positivas de este tipo de escuelas que acogen a los recién llegados, es que los alumnos se encuentran en similar igualdad de condiciones, respecto a la desventaja de aún no dominar el inglés, algo tan importante como es el verse reflejado en otros o viceversa.</p> <p>Por otra parte, como es lógico, lamenta no tener amigos.</p> |
| <p>Yo pensé que la escuela acá era COMO EN MÉXICO, pero no lo es.</p> | <p>Surge de nuevo la comparación entre su escuela de México y las dos que conoce aquí.</p> <p>Al hacer uso del presente deja claro que ni la otra escuela era como la suya en México y que esta sigue sin serlo.</p> |
| <p>Pronto nos enseñaron un poco de inglés. Yo soy muy TÍMIDA pero poco a poco fui PERDIENDO EL MIEDO de hablar en inglés. Todos acá son amables y te ayudan siempre.</p> | <p>Describe aquí un proceso de aculturación¹ reflejado en el cambio psicológico al entrar en contacto con personas de otra cultura. Se desinhibió y adquirió más seguridad en sí misma.</p> |
| <p>En mi casa miraba la televisión y hacía mi tarea para no EXTRAÑAR a ninguno.</p> | <p>Opta por la estrategia de mantenerse ocupada para evitar echar de menos a nadie.</p> |
| <p>Conocí a una chica de México que ahora es mi mejor AMIGA y ella me AYUDÓ a estar más CONTENTA en la escuela y en San Francisco.</p> | <p>La importancia de las relaciones de amistad con miembros del grupo étnico. Será gracias a los lazos de amistad como irá logrando la adaptación.</p> |
| <p>YO PIENSO todavía mucho en México porque ALLÁ LA VIDA ES DIFERENTE.</p> | <p>Surge de nuevo la comparación, algo inevitable en el proceso de comenzar una vida nueva y adaptarse a ella.</p> |

¹ Sobre Aculturación *Cónfer*. La identidad social. La teoría de la sociedad como un espejo, pág. 89.

| | |
|--|---|
| Ahora me siento un poco mejor aquí pero aún EXTRAÑO muchas cosas de allá. En un FUTURO me gustaría que toda mi familia viva en México. | La extrañeza y la idea del retorno aún están presentes como deseo y como meta. |
| Lo que más PENA me da es cuando pienso en mi ABUELITA y si la veré otra vez o no . | Se lee en ese lamento en forma de pregunta el deseo de algo muy poco probable dadas las circunstancias legales de sus padres. |

El relato se estructura en cuatro partes diferenciadas correspondientes a los espacios sobre los que se les habían pedido que escribieran: México, el recuento, la escuela, la casa y México, y en ese orden. La reconstrucción narrativa sigue en este caso una estructura temporal ordenada: se abre con el pasado y se cierra con el futuro y entre medias, salta del presente al pasado. Son los modalizadores *-muchos, muy, tan, siempre, pero, no, como, todavía, más, siempre*, los que junto con las palabras clave *-feliz, triste, llorar, despedir, separar, abrazar, miedo, diferente, extrañar, tímida, miedo, amiga, ayuda, extraño, futuro, pena*, dotan a la narración de una cierta intensidad. El recuerdo, las comparaciones y la tristeza impregnan tanto la narración como el estado de ánimo de Naia, corroborado sobre todo por la maestra de inglés a lo largo de todo el curso escolar. Esta última, en las continuas reuniones con la maestra-investigadora de español, dejó constancia de tal estado anímico. Sin embargo, en la clase de español la alumna se mostraba muy participativa y en general bastante animada. El hecho de que la lengua no fuera una barrera de comunicación, sin duda ayudaba. Así como el hecho de que el español era el cordón umbilical con sus orígenes.

Sus palabras, además, dejan evidencia de ese sentimiento constante de la intuida o constatada pérdida, uno de los pesos con los que se aterriza y que, irremediablemente, se sobrelleva como uno puede.

6.4.2 Relato migratorio de Valentina

En el momento de redactar su relato, Valentina llevaba dos años y medio en los EE.UU. Ella, contrariamente a Naia, no asistió a una escuela para alumnos recién llegados, sino que

directamente comenzó en tercer grado el mes de noviembre de 2014 en una escuela de enseñanza regular en la cual una maestra le enseñaba inglés como segunda lengua (ELD) una hora al día junto con otros 2 alumnos. Repitió tercer grado porque había perdido los 3 primeros meses del curso y porque se consideró que repetir le beneficiaría mucho ya que supondría el adquirir conocimientos básicos de inglés antes de pasar de curso.

A continuación, reproducimos el texto de Valentina del cual se ha corregido únicamente la ortografía.

Mi nombre es Valentina, tengo 10 años y soy de México. Llevo más de dos años viviendo en San Francisco y mi maestra me pidió que escribiera sobre mi viaje de México a California.

Yo estaba en Morelia y mi mamá y yo íbamos siempre a Ciudad Juárez para arreglar los papeles y un día mi mamá pensó que íbamos a poder tenerlos, pero ese día me deprimí porque una señora nos dijo que faltaba un requisito y mi mamá estuvo triste ¡por 5 días enteros! Porque mi papá y hermanos ya vivían aquí. Ella si los había visitado antes pero como era ilegal se tuvo que regresar cuando mi abuelita se enfermó y luego se quedó conmigo allá para arreglar los papeles para poder venir juntas. Otro día regresamos a Juárez y yo ya no tenía miedo, ya éramos legales para viajar porque la mujer nos dijo que ya éramos residentes.

Dejar México fue muy triste para mí porque en Morelia yo tenía a mis abuelos que me cuidaban siempre y a mis mejores amigas y al llegar acá me encontré sola en la escuela sin amigos y todo era diferente, no me acostumbraba. Cuando llegamos a San Francisco, mi mamá rápidamente buscó escuela y como mis hermanos estudiaban en Thomas Edison me puso aquí. Al principio fue muy DIFÍCIL para mí. Nunca olvidaré mi primer día en la escuela. Yo no sabía inglés. Cuando entré a la clase y los niños decían Hello! How are you?. Y no entendía nada inglés, yo sólo estaba, así como si nada... después de un rato como muda,

me atreví a hablar un poco español y los niños decían What? Do you speak Spanish?...

Luego me puse muy contenta cuando conocí a mi maestra de español. Ella hablaba distinto a mí y me dijo que mi español era muy bonito. Vi que yo era la que sabía mucho español en su clase, bueno era la que más sabía. Los estudiantes querían que les ayudasen y estaban sorprendidos y decían que yo era como un diccionario porque sabía todo siempre. Unos días más tarde la maestra de inglés me habló en español y eso me puso tan feliz que quería llegar a la casa para contárselo a mi familia.

Pasó mi primer día de escuela y los otros después fueron tristes también porque una niña era mala conmigo y me trataba muy mal. Cuando trataba de hablar se reía de mí, por eso me tuvieron que cambiar de clase. En la clase nueva estuve mejor, pero al principio me sentí como el primer día de escuela otra vez. Ahora me siento mucho mejor porque tengo amigas que hablan inglés ya puedo hablar y escribirlo, pero aún extraño mucho todo. En la escuela en Morelia todo era más fácil. Sólo teníamos una maestra. Un día pensé que si me hubieran enseñado inglés allá ya no habría sido tan difícil. En mi clase sólo era yo la única que no hablaba inglés, hablaban inglés entre ellos y me sentía sola. Al final de todo he aprendido inglés porque miss Smith me enseñó mucho. Ahora estoy mejor porque ya tengo amigas que hablan inglés.

Pero no he vuelto a ver a mi abuelita y eso es lo más difícil porque ella es mi otra mamá. A veces pienso que tengo dos mamás en dos países y dos maestras que me enseñan dos lenguas y no sé si es más fácil o difícil que tener sólo una como mis amigas en México.

Porque somos mexicanos cuando sea mayor, me gustaría regresar a vivir a México, pero todavía no porque ahora tengo que aprender inglés si quiero ir a la universidad y ser alguien en la vida. Desde que vivo acá he aprendido muchas costumbres, pienso que estoy echando unas poquitas raíces, pero aún me siento muy orgullosa de ser mexicana.

| TESTIMONIOS | INTERPRETACIÓN |
|--|--|
| Mi nombre es Valentina, tengo 10 años y SOY DE MÉXICO. | |
| (...) ese día ME DEPRIMÍ porque una señora nos dijo que faltaba un requisito y mi mamá estuvo TRISTE ¡por 5 días enteros! | Es significativo el hecho de que a su edad ya emplee el verbo deprimirse. |
| (...) yo ya no tenía MIEDO, ya éramos LEGALES para VIAJAR porque la mujer nos dijo que ya éramos RESIDENTES. | Liga ya la ausencia del miedo a la legalidad. |
| DEJAR México fue muy TRISTE para mí porque en Morelia yo TENÍA a mis ABUELOS que me cuidaban siempre y a mis mejores AMIGAS y al llegar acá me encontré SOLA en la escuela sin AMIGOS y todo era DIFERENTE, no me acostumbraba. | Se siente en sus palabras el peso de la partida, de la pérdida de lo que fue su mundo allí, de la soledad a su llegada y la extrañeza del entorno. |
| Al principio fue muy DIFÍCIL para mí. | El uso de las mayúsculas acentúa aún más la dificultad del comienzo. |
| Nunca olvidaré mi PRIMER DÍA en la escuela. Yo no SABÍA INGLÉS. Cuando entré a la clase y los niños decían <i>Hello! How are you?</i> . Y no ENTENDÍA NADA INGLÉS, yo sólo estaba, así como si nada... después de un rato como MUDA, me atreví a hablar un poco español y los niños decían <i>What? Do you speak Spanish?...</i> | El impacto que tuvo su primer día en la escuela que aún recuerda con todo detalle, como si hubiera sido ayer. |
| Luego me puse muy CONTENTA cuando conocí a mi maestra de español. Ella HABLABA | A tenor de lo que hablamos con sus padres, fueron las clases de |

| | |
|---|--|
| DISTINTO A MÍ Y ME DIJO QUE MI ESPAÑOL era muy bonito. | español lo que le motivaba a asistir a la escuela. |
| Vi que yo era la que SABÍA mucho español en su clase, bueno era la que más sabía. Los estudiantes (...) decían que yo era como un diccionario porque sabía todo siempre . | El ver que sobresalía en las clases de español, fue a la vez su tabla de salvamento y su motor. |
| Unos días más tarde la maestra de inglés me habló en ESPAÑOL y eso me puso tan FELIZ que quería llegar a la casa para contárselo a mi familia. | Cuando supo que su otra maestra hablaba español se le abrió el cielo. Resulta significativo que aquí use LA para referirse a la maestra de inglés, mientras que arriba opta por el MI para referirse a la de español. |
| Pasó mi primer día de escuela y los otros después fueron TRISTES también porque una niña era MALA conmigo y me trataba muy MAL. Cuando trataba de hablar se reía de mí, por eso me tuvieron que CAMBIAR de clase. En la clase nueva estuve mejor, pero al principio me sentí como el PRIMER DÍA de escuela otra vez. | Deja constancia de lo que le afectó aquel desencuentro con la otra alumna, y el cambio de clase, tanto, que le hace volver a la dificultad del comienzo en la escuela. |
| Ahora me siento mucho mejor porque tengo AMIGAS que HABLAN INGLÉS ya puedo hablar y escribirlo, pero aún EXTRAÑO mucho TODO. | Manifestación de emociones positivas al sentirse parte integrante de la sociedad de acogida, gracias a tener ya amistades pertenecientes al grupo de acogida. |

| | |
|--|--|
| <p>En la escuela en Morelia todo era más FÁCIL. Sólo teníamos una maestra. Un día pensé que si me hubieran enseñado inglés allá ya no habría sido tan DIFÍCIL.</p> | <p>Surge de nuevo la comparación, algo inevitable en el proceso de comenzar una vida nueva y adaptarse a ella.</p> <p>Etiqueta casi todo en términos de fácil o difícil.</p> |
| <p>En mi clase sólo era yo la única que no hablaba inglés, hablaban inglés entre ELLOS y YO me sentía sola.</p> | <p>Es significativo el sentimiento de soledad, provocado por el desconocimiento de la lengua del país de acogida.</p> <p>La separación entre el “ellos” y el “yo”.</p> |
| <p>Al final he APRENDIDO INGLÉS porque miss S. me enseñó mucho.</p> | <p>Tras un proceso, que parece ha sido largo, cumple con un requisito necesario para la integración: logra haber aprendido la lengua.</p> <p>Hay agradecimiento y apreciación en sus palabras.</p> |
| <p>Ahora estoy mejor porque ya TENGO AMIGAS que hablan inglés.</p> | <p>La importancia de las amistades en el proceso de adaptación.</p> |
| <p>Pero no he vuelto a ver a mi ABUELITA y eso es lo más DIFÍCIL porque ella es mi otra mamá.</p> | <p>Su gran pena es ese lamento por no ver a su abuela, alguien a quien ella quiere tanto.</p> |
| <p>A veces pienso que tengo dos mamás en dos países y dos maestras que me enseñan dos lenguas y no sé si es más FÁCIL o DIFÍCIL que tener sólo una como mis amigas en México.</p> | <p>Una pregunta retórica que le surge a raíz de la comparación entre ella y sus amigas, entre el aquí y México. Resulta maduro que a su edad tome tanta distancia y relativice y cuestione a la vez.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Porque SOMOS MEXICANOS, cuando sea mayor, me gustaría REGRESAR A VIVIR a México, pero todavía no porque ahora tengo que APRENDER INGLÉS muy bien si quiero ir a la universidad y SER ALGUIEN EN LA VIDA.</p> | <p>Vemos una clara identificación con su cultura a la vez que está ya inmersa en un proceso de aculturación manifestado en una meta doble: su interés por conocer el idioma del país de acogida y el llegar a ser alguien.</p> |
| <p>Desde que vivo acá he aprendido muchas costumbres, pienso que estoy ECHANDO unas poquitas RAÍCES, pero aún me siento muy ORGULLOSA de SER MEXICANA.</p> | <p>Su proceso de aculturación se hace manifiesto además, en el hecho de estar conociendo las características del grupo de acogida. Termina con un “pero aún” que aclara que ella sigue identificándose como mexicana, siendo esta una actitud de compromiso con la identidad étnica.</p> |

En la reconstrucción narrativa que hace Valentina de su experiencia migratoria, podemos ver, por un lado, que adopta una clara actitud de compromiso con la identidad étnica al identificarse con *su* cultura, a la vez que describe un proceso de aculturación, reflejado no sólo en el cambio psicológico al entrar en contacto con personas del grupo de acogida, hacia las que se muestra agradecida por lo que de ellas ha aprendido, sino también en su interés por conocer las características de dicho grupo. Valentina muestra emociones positivas al sentirse parte integrante de dicho grupo y su satisfacción por cumplir con un requisito necesario para la integración: aprender la lengua inglesa. Pese a la dureza de su llegada y el haber experimentado una notoria soledad, parece haber asumido el continuo sentimiento de extrañeza como algo propio del discurrir vital. Se muestra positiva e ilusionada por seguir aprovechando las oportunidades que le brinda el vivir en los Estados Unidos, manifestando su deseo de regresar a su país en un futuro.

El relato no sigue una estructura temporal ordenada: se abre con el pasado y se cierra con el presente y entre medias, salta del presente al futuro para regresar al presente, en una narración en la que los modalizadores *-ya, sin, nunca, todo, muy, siempre, aún, pero, todavía, tan, nada, sólo*, junto con las palabras clave *-me deprimí, triste, miedo, legales, viajar, dejar, abuelos, amigas, diferentes, inglés, muda, distinto, español, mala, cambiar, mal, extraño, fácil, difícil, abuelita u orgullosa* dotan a la narración de una notoria dureza.

El terminar el relato como lo hace, *“pienso que estoy echando unas poquitas raíces, pero aún me siento muy orgullosa de ser mexicana”* pone de manifiesto que, pese a los pasos que consideramos ha dado hacia la integración, se observa en ella un proceso de aculturación constatado en un paulatino aprendizaje de la lengua del país de acogida y la adquisición de amigos y un cierto nivel de satisfacción de vivir en dicho país. Sin embargo, aún no dice sentirse miembro legítimo de los EE.UU., sino que se enorgullece de pertenecer a su cultura de origen.

Y dado que la migración es una experiencia dura, que no se manifiesta tan sólo en el momento de la partida, separación del lugar del origen o en la llegada, podemos observar en ambos relatos esa prolongación del duelo a través de los años.

6.5 Análisis de las tareas y las reflexiones por escrito de los alumnos

Hemos querido recopilar muestras de las tareas de los alumnos, con el fin de mostrar pinceladas de lo que supuso para ellos el realizar dichas actividades. Las tres primeras tareas son, entre muchas otras, un ejemplo de lo que registraron los alumnos en sus casas y de la implicación que supuso tanto para ellos como para sus familias que hubieron de participar también en las mismas.

Cada dos semanas se enviaron tareas para que los alumnos hicieran en casa con sus familias con el objetivo de entablar un diálogo entre padres e hijos que propiciara tanto el auto conocimiento de los aprendices, como el conocimiento de los mismos por parte de la maestra

una vez lo compartieran en el aula, lo que en ambos casos no hizo sino acercarnos unos a otros a través de la escritura compartida, a padres e hijos por una parte y a la docente-investigadora y los aprendices por otra.

6.5.1 Análisis de las tareas

Para el análisis se ha señalado en negrita aquellas palabras que consideramos relevantes a la hora de resumir aquello que se les pedía a los alumnos en sus tareas, con el fin último de poder dar respuesta al objetivo perseguido con las mismas.

Una de las primeras tareas era que los alumnos les preguntaran a sus familias el porqué de sus nombres. Cada viernes, tres alumnos compartían con el resto de la clase lo que habían escrito en casa. Una vez compartido, se fotocopiaban con el fin de usarlo para el posterior análisis y los originales se incluían en los archivos de cada alumno con todos los demás trabajos de naturaleza biográfica. Todo ello constituiría el libro individual titulado *Mi historia* que llevarían a casa al final de curso.

Con el propósito de facilitar la interpretación de los datos se han categorizado los alumnos tras sus seudónimos en función de su relación con el español.

❖ Tarea 1: *La historia de mi nombre*

1. *Mi papá eligió mi nombre porque lo vio en un edificio grande escrito y quería **que triunfe** y **que sea alguien en la vida**.* Naia (E/L1)
2. *Mi mamá y mi papi eligieron mi nombre porque en Santa María **nadie se llamaba así** y **significa reina hada**.* Valen (E/L1)
3. *Mis papás escogieron mi nombre porque mi papá quería **que yo me llame como él** y a mi mamá le gustó la idea.* Nico (E/L1)
4. *Mi mamá eligió mi nombre porque le gustó mucho el significado y **no es un nombre muy común**.* Cande (E/L1)

5. *Mi mamá eligió mi nombre porque así se llamaba mi abuelita y es un nombre muy bonito.* Adri (E/LH)
6. *Mi mamá me puso el nombre porque era su favorito y con él me llamaba desde que estaba en el vientre.* Carlota (E/LH)
7. *Mi papá lo vio escrito en un libro y le gustó que yo tenga ese nombre.* Marina
8. *Mis papás me pusieron el nombre de mi tío.* Teo (E/LH)
9. *Mi mamá quería que tuviese un nombre con un significado muy especial por eso me llamó así.* Laila (E/L2)
10. *Mi abuela le pidió a mi mamá que me pusieran el nombre de mi abuelo que murió.* Alex (E/L2)
11. *Mi mamá puso mi nombre, es un nombre nativo americano. Mi mamá no sabía que yo era niño hasta que nació.* Oli (E/L2)
12. *Mi nombre es el título del libro favorito de mi mamá y por eso me dio ese nombre.* Mati (E/L2)

La mayor parte de los alumnos manifestaron en clase que no sabían antes de haber hecho las tareas el porqué de su nombre y se mostraban muy ilusionados por compartir con sus compañeros y con la maestra todo lo que sus familias les había contado.

Sus variadas razones recogen: lo que significa tal o cual nombre, el que otro miembro familiar se llamara así, el hecho de que el nombre fuera poco común, el recordar aquel nombre hallado en un libro o el querer honrar su herencia, y siempre reflejando en sus maneras de exponerlo, lo especial de los mismos.

❖ Tarea 2: Una persona especial en la historia de mi familia

1. *Mi abuela, ella hizo todo por mí cuando mi papá y mamá estaban trabajando. Lo que más me gusta es cuando me recoge en la escuela. Cuando ella se va para México me quedo muy triste.* Naia

2. *Mi bisabuelo Papachepe porque **nos cuidó** en el México por años cuando mi mamá, mi papá y mi tío vinieron a los Estados Unidos. Valen*
3. *Mi abuelita Concha porque tuvo 14 hijos y **trabajó bien duro** toda la vida. Nico*
4. *Mi papá **trabaja mucho** de la mañana a la noche para darnos todo lo que necesita mi familia. Él **me da muchos besos y abrazos** y eso me hace sentir feliz porque así sé que él **me quiere** mucho. Él es quien **me protege**. Cande*
5. *Mi bisabuelo por parte de mi abuelita fue importante para nosotros porque tuvo seis hijos y **trabajó mucho** porque él era papá y mamá al mismo tiempo, porque su esposa lo abandonó con todos sus hijos. Fue **como un héroe**. Era campesino y ganadero. Desgraciadamente tuvo una muerte muy triste cuando él tenía 31 años, le arrebataron la vida. Adri*
6. *Mi bisabuela se llama Carmen y tiene 84 años y me cuenta muchas historias que ella vivió dice que las cosas eran muy diferentes antes, que ahora todo es tecnología. Me dice **que estudie y me prepare para que tenga un futuro mejor** que el de ella. Carlota*
7. *Mi bisabuelo que muchas historias emocionantes contaba de cuando era joven y peleó junto a Pancho Villa. Parecía como si era una película. Fue el quien **enseñó a mi mamá a trabajar y a ser una persona buena**. Marina*
8. *Mi hermana pequeña es especial porque ella **me quiere** y me hace reír. A ella le gusta mucho jugar conmigo y sus primeras palabras fueron Oh my god. Teo*
9. *Mi mamá es súper chistosa, generosa y muy buena persona. Ella siempre ha **luchado mucho** para sacar adelante a mí y a mi hermano. Ella hace todo para darme lo que necesito. Laila*
10. *Mi bisabuela es **una persona muy fuerte** que vive en Nueva York y **me enseña cosas bonitas** cuando nos visita y juega mucho conmigo. Alex*
11. *Mi bisabuelo estuvo en la guerra de Japón y ayudó a pasar a los rebeldes unidos y fue un hombre buscado por los japoneses. Mi abuelo luchó en la Guerra Fría por eso **los dos son mis héroes** y los de mi familia también. Oli*
12. *Mi mamá es la persona más importante en mi vida porque me cuida, me da de comer, juega conmigo, **me quiere mucho** y siempre me llena de besos y abrazos. Mati*

Los bisabuelos o abuelos parecen ser los protagonistas de la historia familiar de 8 de los 12 alumnos de la muestra, y la mamá, el papá o la hermana para 4 de ellos. Sus palabras dejan constancia de lo mucho que valoran todo lo que sus familias han trabajado o trabajan, la lucha continua para tener lo que ahora tienen, así como la importancia que le dan a los consejos transgeneracionales, los afectos, y lo que ya supone para ellos la idea de forjarse un porvenir, de ser alguien en la vida. Se trataría por tanto de una conciencia migratoria, en el caso de los aprendices inmigrantes o de hijo de inmigrantes.

❖ Tarea 3: *Un evento especial en la historia de mi familia*

1. *Mi familia se mudó a California porque en mi país la vida es muy difícil. Vinieron aquí para darles mejores oportunidades a su familia.* Naia
2. *Comenta mi mamá que cuando nació, después de dos hijos, fue una sorpresa bien bonita. Mi papá decía que yo era “la cerecita del pastel”.* Valen
3. *Mi familia quería tener una vida mejor y feliz por eso mi familia dejó Honduras y desde aquí pudieron ayudar a mis abuelos.* Nico
4. *Un evento muy especial para mi familia fue el día que yo nací porque prepararon todo con mucho amor para mi llegada. Cuando mi abuelita vivía le dijo a mi mamá que tuviera una hija y así sucedió, por eso dicen que fui una bendición de oro para mis papás.* Cande
5. *Un evento especial fue cuando visitamos a mi bisabuela en Nicaragua. Era la primera vez que conocía a ella. Ella cocinó rica comida para nosotras. Todos estábamos contentos y felices.* Adri
6. *Cuando mi familia y yo viajamos a El Salvador para el cumpleaños número ciento uno de mi bisabuelo. Era la primera vez que yo le veía. A él y a mí nos gustaba sentarnos en la sombra y compartir plátanos muy grandes.* Carlota
7. *El verano pasado fue muy especial para mi familia porque fui a México por primera vez y la familia de mi abuelo nos recibió con mucha alegría. Fue muy importante porque yo pude conocer a mucha de la familia y ver el pueblo en donde él nació.* Marina

8. *Mi mamá dice que **el día que yo nací** fue un día muy importante para nuestra familia porque yo soy su primer hijo.* Teo
9. *Cuando **mi hermano y yo nacimos** fue lo más importante para mi familia. Todos estaban muy felices de vernos.* Laila
10. *La tarde que **mi hermano y yo obtuvimos nuestra cinta verde en kárate**. Lo que mi familia hizo fue apoyarnos y tener fe en nosotros y nos ayudará si un día queremos ser maestros profesionales.* Alex
11. ***La primera vez que me vestí y bailé para Pow Wow** cuando tenía 6 años.* Oli
12. ***El pasar tiempo en familia** juntos siempre es el evento más especial para nosotros y más si podemos divertirnos al mismo tiempo.* Mateo

El día de sus nacimientos, las visitas por vez primera a sus países o para conmemorar allí algo muy importante, los eventos (kárate, baile) que quedan marcados indeleblemente en sus tiernas memorias, así como el comenzar una nueva vida en los EE.UU., es lo que más frecuentemente aparece recogido en sus escritos, bien reflejando sus propias impresiones de lo que vivieron, bien lo que sus padres les contaron.

Esta última tarea fue posterior al cuestionario inicial que se pasó a los alumnos y a pesar de ello, la mitad de sus respuestas coinciden, lo cual podría ser un positivo indicio de que en las familias se conversa y/o que las percepciones tanto de padres e hijos parecen estar en consonancia sobre lo que se comparte en el hogar respecto a todos aquellos hitos que definen su historia familiar, además de favorecer el conocimiento mutuo.

6.5.2 Análisis de las reflexiones de los aprendices tras sus presentaciones individuales de los países

Cuando los alumnos presentaban el país respondían a diez preguntas llevadas a cabo por diez de sus compañeros, los cuales iban rotando en cada presentación con el fin de brindar a todos, la oportunidad de preguntar (*Cónfer.* Anexo III, pág. 358). Tan pronto como terminaban su presentación, la maestra les hacía la siguiente pregunta: *¿Qué fue lo que más te gustó del proyecto?*. A continuación, se recogen las respuestas que la docente investigadora registró en su diario de campo.

1. *Me gustó mucho aprender sobre los dos volcanes y **me sentí muy feliz cuando usted me sugirió hacer México.*** Naia
2. *Me gustó porque tienes que hablar a los compañeros de dónde eres. Mi mamá dijo que era una muy buena manera de **hacer algo juntos** sobre mis orígenes.* Valen
3. *Porque mi trabajo está representando a Honduras y **yo tengo sangre de allá.** Mi mami y mi tía me ayudaron y **nos sentimos muy orgullosos de nuestro país.*** Nico
4. *Que pude **aprender algo más de Guate al cabo que nunca estuve allí.** Este verano es la primera vez que voy a ir.* Cande
5. *Porque pude **expresar mis sentimientos sobre mi país** y contar a las personas que no sabían nada de allá.* Adri
6. *Yo **hablaba por teléfono con mi abuela desde El Salvador y me decía qué poner.** Ella me dijo que estaba tan feliz porque yo le iba a enseñar a los demás niños sobre El Salvador.* Carlota
7. *Mientras lo hacíamos me recordó a lo que mi familia me contaba cuando era pequeña y me sentí **feliz de aprender más cosas de México.*** Marina
8. *Lo que más me gustó fue **todo el tiempo que pasamos juntos haciéndolo** y cuando los cuatro pintamos la bandera.* Teo
9. ***Investigar sobre la historia del país de mi abuelito** y **aprender muchas cosas que no sabía.** Ahora sé que sí soy valiente para presentar enfrente de todos mis compañeros.* Laila
10. *Yo **aprendí muchas cosas de un nuevo país.** Mi mamá dice que unas vacaciones vamos a ir a España.* Alex
11. ***Enseñé a todos sobre mi pueblo nativo americano** y aprendí que ellos inventaron el juego Lacroix y que Avalone fue su moneda.* Oli
12. *Me gustó porque mi **familia y yo aprendimos muchas cosas** sobre Argentina **que no sabíamos.*** Mati

A tenor de las respuestas de los cuestionarios finales tanto de alumnos como de padres nos cabe duda que esta actividad fue el proyecto que más éxito cosechó. En los anexos se incluyen fotos de algunos de los trabajos correspondientes a las presentaciones de los países

en formato mural que durante más de dos meses adornaron los pasillos y el aula. La admiración hacia los mismos fue tal, que la directora envió un mensaje a todos los maestros elogiándolos e invitándoles a verlos. Varias clases nos pidieron llevar a cabo un *Gallery walk* (visita guiada) con sus maestras. Alumnos y docentes dejaban sus opiniones en notas adheridas a los trabajos, las cuales brevemente comentaban lo que les parecían y eran recibidas por los autores con la mayor de las satisfacciones.

Tanto la observación de las presentaciones por parte de la docente, como las reflexiones de los alumnos, constatan la manifestación de un sentimiento arraigado de pertenencia; lo que valoran el aprendizaje; el lograr superar el miedo o la timidez a presentar; la importancia que tuvo el haber trabajado en familia; el orgullo de mostrar sus países, así como las innumerables y positivas anécdotas contadas en conversaciones informales que la investigadora mantuvo con los alumnos y sus familias.

6.5.3 Análisis de las reflexiones de los aprendices tras sus entrevistas a miembros de la comunidad escolar

Los alumnos entrevistaron en parejas a 12 miembros de la comunidad escolar que hubiesen nacido en los países objeto de estudio para dichos alumnos (secretaria, ujier, cocinera, supervisoras del tráfico en las entradas a la escuela, directora de la escuela, recepcionista, directora del programa después de escuela y docentes). Las entrevistas se llevaron a cabo de manera paralela a las presentaciones semanales de los países por parte de los alumnos, con el fin de ahondar más en tales países.

La consigna consistía en responder a las preguntas: *¿Hubo alguna cosa nueva que aprendiste de la persona entrevistada sobre tu país objeto de estudio? y/o ¿Qué fue lo que más te llamó la atención de las respuestas que dio la persona entrevistada?*

Hemos alterado los nombres de los entrevistados para mantener el anonimato. Quisimos, además, resaltar en negrita todo aquello que nos pareció significativo respecto a lo que los alumnos-entrevistadores consideran merecedor de registrar por escrito y a tenor de sus

palabras, observar el impacto que las respuestas de los entrevistados hayan podido tener en ellos.

- *Cuando le preguntamos a Ms. H. nos dijo que algún día ella y su familia regresarán a México y eso mismo dice mi mamá.* Naia

- *A mí lo que más me gusto de la entrevista a Ms. N. fue que ella dijo **que había echado tantitas raíces acá** y yo ya se lo que significa eso porque lo aprendimos en la clase.* Valen

- *Yo aprendí de Ms. B. que dice como mi mamá **que no nos olvidemos nunca que somos latinos.*** Nico

- *Lo que más me gustó de la entrevista a Ms. V. es que **nos contó de la celebración más importante en Puerto Rico que es el día de los Reyes Magos y porque su cara se miraba muy feliz.*** Cande

- *Cuando Ms. D. estaba **hablando de Nicaragua estaba feliz.** Y yo sabía algunas cosas que ella nos contó.* Adriana

- *Todo lo que Ms. R. dijo sobre su familia en El Salvador **me hizo pensar en mi familia** y me puse triste porque quería hablarlos.* Carlota

- *Cuando entrevistamos a Mr. L. **me gustó mucho escuchar todo eso que él estaba diciendo porque yo estaba pensando en que yo quería ir a México.*** Marina

- *Me gustó cuando le preguntamos a Ms. P. cuál era su comida favorita y ella dijo **gallo pinto y yo como mucho en mi casa.*** Teo

- *Me gustó el final de la entrevista a Ms. G. porque **dijo que quería volver a Jalisco** porque creo que extraña a la otra familia de allá y a veces está infeliz acá.* Laïla

- *Me gustó cuando Ms. C. nos dijo que **su favorita comida es tamales de puerco como a mí.*** Alex

- *Mi cosa favorita es que aprendí que Ms. N. **quiere mucho ver a su familia.*** Oli

- *Yo **aprendí más de Ms. B. y de Colombia.** Me gustó aprender sobre los silleteros.* Mati

Los alumnos dejan constancia en sus reflexiones de las similitudes de pensamiento y preferencias entre los entrevistados y ellos e incluso sus propias familias. Además, les llama la atención los estados de ánimo que reflejan las caras o las palabras de los entrevistados. Las

entrevistas les hicieron también recordar sus propias vivencias, reafirman los consejos dados por sus familias y todo ello no logró sino acercar a los alumnos a los miembros de dicha comunidad, con quienes, por un motivo u otro, tienen un trato diario dado que: controlan el tráfico en las proximidades de la escuela; les atienden en el comedor; se aseguran que la escuela esté limpia; son las caras visibles en la recepción o secretaría: son su referencia en el programa después de escuela o son a quienes acuden cuando están enfermos, etc.

6.5.4 Análisis del *diario reflexivo* de los aprendices

Las notas recogidas en los diarios de aprendizaje de los alumnos proporcionan una valiosa información adicional sobre las impresiones, intereses y valoraciones de los alumnos respecto a lo visto cada día en el aula y las tareas llevadas a cabo en la misma. Sirvieron, además, de retroalimentación a la docente-investigadora y fueron tenidas en cuenta a la hora de planificar la instrucción. Recogimos algunas al azar:

-Aprendí que el autor de Platero y yo ganó el premio nobel porque escribió un libro magnífico y también lo que es prosa poética.

-Aprendí que el ojo del huracán es solo una pausa durante la que no se debe salir de casa.

-Aprendí que en África está el lago más grande del mundo y se llama Victoria.

-Aprendí a usar pulgadas y centímetros para medir figuras geométricas.

-Aprendí lo que significa que 'El tiempo lo cura todo' por eso tenemos que ser pacientes cuando nos pasa algo que no nos gusta o nos pone tristes.

-Aprendí que Buenos Aires es la capital de Argentina y que su moneda se llama peso.

-Aprendí cómo hacer un edificio de papel o cartón que resista a los terremotos.

-Aprendí que las estrellas de mar pueden tener 5 brazos.

-Aprendí una canción muy bonita que se llama Acuarela.

-Aprendí como viajaban las personas hace 300 años cuando no tenían carros.

-Aprendí que las arañas no son insectos.

-Aprendí que un adverbio califica a un verbo.

Resulta muy interesante ver la variedad de datos a los que aluden en estas reflexiones, hay quienes registran un hecho anecdótico como sería que *las estrellas de mar pueden tener 5 brazos o que las arañas no son insectos* o aquellos que documentan algo que había requerido de una explicación y/o práctica como *Aprendí que un adverbio califica a un verbo*.

6.6 Análisis de las presentaciones de grupo e individuales

Con el objetivo de dar respuesta a una de las preguntas planteadas en nuestra investigación *¿Qué grado de éxito sienten los alumnos cuando emplean los diferentes modos comunicativos (interpersonal, interpretativo y expositivo)?* se recogieron, por orden cronológico, las observaciones de la investigadora de todas las presentaciones grupales llevadas a cabo dentro del aula y fuera de ella (el auditorio y otras aulas).

Tabla 11. Recapitulación de las presentaciones orales de los aprendices

| <i>Calendario anual</i> | <i>Actividad</i> |
|---|--|
| Septiembre de 2015 (2° año de trabajo de campo) | Representación teatral de <i>Me llamo María Isabel</i> escrito por la autora cubana Alma Flor Ada |
| | Los alumnos de español de tercer grado dirigidos por la maestra investigadora, representaron ante las otras tres clases del mismo curso, las familias, las maestras y la directora una obra en la que mostraban la importancia de respetar los nombres de los alumnos y de no modificarlos recurriendo a la versión inglesa, <i>Mery</i> en este caso. |
| Octubre de 2015 | Presentación oral para toda la escuela de la Geografía, Historia, Arte, Literatura, Flora y Fauna de <i>Puerto Rico</i> |
| | Con el fin de honrar el mes de la Herencia Hispanoamericana, los alumnos hicieron en el auditorio una presentación de dicho país caribeño. Ellos habían seleccionado en clase, parte de la SD, a la jueza |

| | |
|---------------------------|---|
| | <p>puertorriqueña Sonia Sotomayor como <i>la heroína del mes</i> de octubre. Se decidió, por tanto, que fuera Puerto Rico el país objeto de estudio llevado a cabo en el aula y resultando ser un interesante trabajo por tareas. La presentación fue acompañada de objetos representativos del país, una de las alumnas se vistió con la ropa de baile típico de la isla y fue gratamente recibida por un público sorprendido al ver la soltura y el entusiasmo de los alumnos.</p> |
| Diciembre de 2015 | <p style="text-align: center;">Recital de villancicos</p> <p>Los aprendices visitaron las cuatro aulas de español (<i>Kidergarten</i> 1 2 y 4) cantando villancicos y tocando zambombas y panderetas.</p> |
| De febrero a mayo de 2016 | <p style="text-align: center;">Presentaciones individuales de los países de habla hispana</p> <p>A los alumnos que iban a presentar se les recomendaba que practicasen en casa las preguntas que les harían sus compañeros, con el fin de reducir su manifiesta timidez y/o vergüenza por hablar delante de la clase, de la maestra y, en ocasiones, de algún familiar del alumno en cuestión que asistía a la presentación. Además, les ayudaría en su posible falta de confianza al tener que expresarse en una lengua que sólo 4 de los 12 dominaban.</p> |
| Mayo de 2016 | <p style="text-align: center;">Recital de poesía y canciones</p> <p>Algunas de las canciones fueron acompañadas al piano y a los tambores por 4 de los aprendices objeto de estudio. Un componente de la Secuencia Didáctica era el aprendizaje semanal de un poema y una canción y los mismos alumnos diseñaron el panfleto para invitar a sus</p> |

| | |
|---|--|
| | familias. |
| Mayo de 2016 (El último domingo, que coincide con la última semana de escuela). | Desfile de Carnaval en la ciudad de San Francisco |
| | Seis de los doce alumnos objeto de estudio (4 alumnos de origen hispano) bailaron en el Carnaval junto con sus 2 maestras de inglés y español, 15 alumnos más de la escuela y 4 madres, lo cual supuso para todos el asistir a una práctica durante tres meses, con una frecuencia de dos veces a la semana durante los dos primeros meses y tres veces el último mes. En los ensayos, no sólo aprendieron la coreografía, sino que además memorizaron las cinco canciones en español que formaban parte del desfile, que ese año representaba a Cuba. |

Las clases de preparación para Carnaval fueron todo un ejemplo de disciplina por parte de los aprendices, pues este festejo coincide con los últimos meses de curso y los consabidos exámenes estatales a los cuales se han de presentar por primera vez en tercer grado. Resultó ser también una gran muestra de motivación de los alumnos dado que se constató una y otra vez, a través de los comentarios de padres y alumnos, que su pasión por el baile, su interés en todo lo que tenga que ver con Latinoamérica, así como la idea de participar con sus maestras en el desfile más importante y multitudinario de la ciudad, fueron algunas de las razones que les llevaron a asumir un compromiso de tal envergadura.

Y por lo que a motivación se refiere, consideramos también oportuno dejar constancia aquí del hecho de que la enseñanza de las matemáticas se alternaba, según las unidades, entre la maestra de inglés que las impartía en ese idioma y la maestra de español que lo hacía en éste, sin embargo, a todos los alumnos se les brindaba la oportunidad de poder hacer el examen en el idioma que ellos quisieran. Por tanto, nos resulta muy significativo a la hora de valorar su grado de motivación, el hecho de que 4 de los 7 alumnos con español como lengua heredada o segunda lengua, pedían el poder hacer los exámenes en este idioma.

Para concluir, queremos dejar constancia de lo extrovertidos que se mostraron los alumnos en todas las presentaciones y que no pareció que el variado público les intimidara, ni familias, ni el resto de los alumnos, maestros, directora o en el caso de Carnaval, los miles de asistentes y las cámaras de prensa o televisión presentes durante el desfile.

7. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos del análisis de datos recolectados, se han revelado las conclusiones que apuntamos a continuación, las cuales irán dando respuesta tanto a las preguntas de investigación como a los múltiples objetivos planteados para nuestra investigación.

Con el fin de dar respuesta a la primera pregunta: *¿Cómo compaginar una enseñanza que cubra las necesidades tanto de los aprendices de español como lengua del hogar (E/L1), como lengua de herencia (E/LH) y como segunda lengua (E/L2) en una misma clase?*, comenzaremos diciendo que si tenemos en cuenta la compleja realidad con la que se encuentra todo maestro de inmersión dual: la confluencia en el aula de tres estatus diferentes de una sola misma lengua, el *español*, en función del vínculo familiar o no que la une al alumnado, presentando un triple panorama didáctico que requiere la puesta en práctica de estrategias específicas para dicha enseñanza, resulta imprescindible, por una parte, la instrucción diaria, explícita y directa del español para aprendices E/LH y E/L2, que en el sistema educativo de los Estados Unidos se denomina *SLD* o desarrollo del español, y por otra, la existencia de un currículum inclusivo de las tres didácticas (E/L1, E/LH y E/L2). Además de ser necesaria una formación docente específicamente diseñada para la enseñanza dual con el fin de proveer a los educadores no solo de las estrategias necesarias para asistir exitosamente a la realidad aludida anteriormente, sino también para formarlos en cómo hacer posible el tratamiento del contenido cultural en el aula, en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje debe introducirse tal contenido y cómo integrarlo con lo lingüístico o con las estrategias que son necesarias para desarrollar la capacidad reflexiva y comprensiva en los aprendices acerca de lo propio y de lo ajeno para alcanzar así una competencia intercultural. De lo contrario, en las escuelas, los docentes se podrían encontrar con el desconcierto que puede provocar la carencia de directrices y al que aluden las maestras informantes de nuestro de estudio.

Respecto a las segunda y tercera preguntas *¿En qué medida el uso de una determinada metodología que exponga a los alumnos a diversas muestras tanto de sus culturas (C1) como*

de la cultura de la lengua meta (C2), y que promueva la reflexión escrita y/o verbal, influye favorablemente en sus actitudes y motivaciones hacia el español (E/L1, E/LH y E/L2), así como en el aprendizaje del mismo? y *¿En qué medida el uso de una determinada metodología que exponga a los alumnos a diversas muestras tanto de sus culturas (C1) como de la cultura de la lengua meta (C2), y que promueva la reflexión escrita y/o verbal, influye en la posible forja o matización de su identidad lingüística, étnica y cultural?*, iremos dándoles respuesta a través de los objetivos ligados a las mismas.

Hacemos eco del impacto positivo que ha tenido en los alumnos el que se escuche su voz en el aula a través de todas las tareas llevadas a cabo dentro y fuera del aula ya que todo ello favoreció su autoestima y el mutuo conocimiento entre compañeros, familias y la docente-investigadora.

En cuanto a las percepciones pre y post experiencia didáctica de los aprendices sobre la presencia de sus culturas en el aula y en la escuela queremos dejar constancia de los siguiente:

- ❖ Los aprendices de la muestra son en su mayoría conscientes de su relación con el contexto donde tiene lugar el aprendizaje como recogen los datos siguientes:
 - Cuando se les pregunta cómo se sienten cuando leen en clase algo que habla de su país, encontramos significativo el cambio manifestado en el Cuestionario II en el que 3 alumnos de 12 han pasado de sentirse *indiferente* y/o *bien* a sentirse *muy bien*, y ninguno muestra ya indiferencia como manifestaron alumnos en el CI.
 - Diez de los doce sujetos expresan en el CII ser conscientes de la gran diferencia en la apreciación por sus culturas entre sus maestras de años anteriores y la maestra de este año. Consecuencia probablemente del despliegue de todas las actividades que conformaban la Secuencia Didáctica, a partir de ahora SD.
 - Casi la mitad de los alumnos pasan de considerar San Francisco como el lugar que eligieron para vivir al comienzo del estudio a manifestar ahora que sería Guatemala para uno de los alumnos, México para dos de ellos y Nicaragua para

un cuarto alumno, optando en estos tres últimos casos, por el país de donde son oriundos sus progenitores o abuelos. Creemos que el haber estado en contacto tan directo con los países de origen durante todo el año a través de las tareas, las presentaciones, las lecturas y todo aquello a lo que han sido expuesto con la implementación de la SD, es lo que les ha podido despertar su deseo por vivir en ellos.

- ❖ En el CII los aprendices no solo pudieron emitir más juicios sobre lo que entienden por cultura, sino que también, y más importante, mostraron que se han ido concienciando del papel crucial que ésta juega en sus vidas.
- ❖ Tres de los aprendices, pese a haber nacido en los EE.UU., se auto determinan como: ‘guatemalteca’, ‘salvadoreña- americana’ y ‘nicaragüense-cubana’ respectivamente.
- ❖ Las respuestas de los aprendices no solo desprenden gran confianza en sí mismos, siendo esta un ingrediente que conduce en muchos casos a la autoestima y a la motivación, sino que además confirma el impacto positivo que al parecer ha tenido el presentar las culturas de los estudiantes en el aula, pues ellos mismos manifiestan usar más el español y percibir *su* cultura más presente en los textos y en la clase. Sin embargo, en ambos cuestionarios los sujetos no sienten que sus culturas están representadas en la escuela, lo cual indica una clara necesidad por parte de la administración de que un enriquecedor clima cultural esté también presente más allá de las paredes del aula.
- ❖ La mayoría de los aprendices fueron mostrando un paulatino interés por la escritura, la lectura, la poesía, las canciones, los trabalenguas, las adivinanzas, los proverbios y lo más importante, por estar aprendiendo español, lo cual fue corroborado por la docente-investigadora al evidenciarse todo ello a medida que transcurrían las semanas. En el CII ya nadie se muestra en desacuerdo con la idea de abrirse y/o interesarse por personas de otras culturas, siendo este un cambio muy positivo y significativo por lo que el interés en conocer sobre ‘el otro’ se refiere.

- ❖ El hecho de que la cultura esté representada en el aula tuvo un impacto positivo en el rendimiento académico del aprendiz como pusieron de manifiesto no solo las notas de campo recogidas por la docente-investigadora sino también los resultados de los exámenes a lo largo del año.
- ❖ Las tareas hechas en casa resultaron ser una excelente manera de entablar un diálogo que al parecer propició tanto el auto conocimiento de los aprendices, como el conocimiento de los mismos por parte de la maestra. Lo que en ambos casos no hizo sino acercarnos unos a otros a través de la escritura compartida.
- ❖ Creemos que las múltiples actividades llevadas a cabo a lo largo del curso condujeron a los sujetos al recuerdo, pues como se puede ver en las respuestas del CII, parecen haber recordado más y soñado más (tanto en sentido literal como metafórico) con sus familiares, países de origen o con aquellos países con los que se sienten conectados.

Por lo que a las percepciones de padres e hijos se refiere, hemos comprobado que están en consonancia sobre lo que se comparte en el hogar en torno a todos aquellos hitos personales que definen sus historias familiares. Al haber recogido las proyecciones que las familias hacen de sus países de origen y cotejarlas con las declaraciones/actitudes de los hijos nos pareció de suma importancia el conocer cuáles son los mensajes del hogar respecto a la lengua y el país de acogida, sus duelos personales, sus planes de vida y lo que dicen estar transmitiendo o no a sus hijos, dado el impacto que todo ello puede tener en la forja o matización de la identidad de los alumnos. Dicha afinidad en las respuestas de padres e hijos nos lleva a pensar que en el hogar la comunicación es frecuente y que los docentes debemos promover ese diálogo con tareas en casa que lo favorezca, dado que tal comunicación suele conducir al acercamiento y al mutuo conocimiento. Del mismo modo, el hecho de que, en la mayor parte de los casos, las respuestas de las madres dadas en las entrevistas coinciden plenamente con las proporcionadas por sus hijos en los cuestionarios, delata una comunicación sincera y profunda entre ellos.

En cuanto al papel que juegan los progenitores en la educación de sus hijos, concluimos diciendo que muestran un grado alto de motivación tanto los padres de habla hispana como de los de habla no hispana hacia el aprendizaje del español y que por tanto el rol que juegan en la educación de sus hijos es crucial pues se aseguran de estar transmitiéndoles constantemente el valor del español, siendo éste para los progenitores sinónimo de *triunfo*, *éxito*, son las *raíces* o un elemento de conexión con la comunidad. Los padres les quieren además transmitir la idea de sentir *orgullo* no sólo de *saber español* sino también de *hablarlo* y *escribirlo*, siendo esto último lo que más lleva a las familias a inscribirles en el programa dual, además de variadas razones como: la apreciación por las comunidades hispanas; el conservar y seguir mejorando la lengua y la cultura del hogar; el bilingüismo y los beneficios que conlleva el ser bilingüe en California; el valor instrumental que se da a saber otro idioma; o la importancia de continuar con la enseñanza dual todo lo posible con el fin de que no pierdan u olviden el español. Teniendo además en cuenta que, para la mitad de los alumnos, la escuela es casi el único lugar en el que usan el español.

Por lo que a la motivación de los alumnos se refiere, de acuerdo con las percepciones de los progenitores, mucho y muy variado es lo que motiva a sus hijos a aprender español:

- ❖ El reto que supone el aprendizaje de una lengua, la seguridad que va creciendo en uno mismo, la comunicación con el otro, el sentirse orgulloso de su propio aprendizaje o el entusiasmo que despierta el español. Son estas motivaciones instrumentales e intrínsecas por aprender español las que animan a los alumnos a acudir cada día a la escuela ilusionados por aprender pese al reto que supone el estar aprendiendo dos lenguas.
- ❖ Resulta significativo que tanto los 3 alumnos que están aprendiendo español como lengua del hogar (E/L/H) como los 4 que lo aprenden como segunda lengua (E/L2) quieran enseñárselo a sus progenitores.
- ❖ Según los progenitores de los aprendices de E/LH y de E/L2, sus hijos muestran cierto grado de confianza en sí mismos por lo que al uso del español se refiere; dicen verles suficientemente motivados como para hacer uso de dicha lengua también

fuera de la escuela, y la frecuencia con la que tienen dificultad con el español es, en la mayoría de los casos, escasa y ocurre de manera puntual.

- ❖ Con excepción de uno, que dice no haber notado un cambio de actitud en su hija hacia el español, dado que siempre le ha gustado, todos los padres dejan patente el cambio de actitud tan positivo de sus hijos hacia dicha lengua que les ha llevado, a fortalecerla, a entusiasmarse con ella o a usarla más, tanto oralmente como por escrito.
- ❖ Respecto a la tendencia de sus hijos a relacionarse con gente de distintas culturas, tan solo uno de los informantes dice no haber notado un cambio significativo porque su hija siempre se muestra muy extrovertida y otro informante dice no saber. Todos los demás coinciden en manifestar que sus hijos muestran ahora más confianza, más seguridad o más interés a la hora de relacionarse con gente de distintas culturas.

Por lo que respecta a lo que las entrevistas a las madres de los aprendices revelaron, concluimos con lo siguiente:

- ❖ A pesar de dibujar un recorrido vital variado, respecto a la edad de llegada a los Estados Unidos, como en lo referente a los años de permanencia en el país de acogida, manifiestan mucha similitud entre ellas como pone de manifiesto el que todas mantienen un contacto asiduo con sus familias y países de origen y se aseguran que estos últimos estén presentes en sus hogares. Además, todas coinciden en la gran importancia que otorgan al español, tanto como elemento de conexión con la comunidad hispana, como de sentirlo un motivo de orgullo lo cual es recordado asiduamente a los hijos. La lengua, en tanto que da un sello de identidad y de pertenencia a un lugar es algo a lo que se aferran las personas en un proceso migratorio.
- ❖ Hay mucha similitud también entre ellas en lo que dicen transmitir a sus hijos sobre cómo se sienten en el país de acogida, si han echado o no raíces, lo que supuso para ellas el viaje migratorio y a la manifestación de los planes futuros de familia. Así

mismo, existe confluencia de sentimientos en torno a la dureza que entraña siempre el viaje migratorio que algunas vivieron por doble partida, primero el de ellas y después el de sus hijos.

Con relación a los datos recogidos a través de los cuestionarios a las tres docentes y a la directora, en torno a los objetivos del *Proyecto Curricular* de la escuela, podemos concluir diciendo que:

- ❖ La mayoría de las informantes considera oportuno atender antes los errores de tipo lingüístico que a los de tipo sociocultural. Sólo una docente está de acuerdo con corregir los usos inadecuados de tipo sociocultural. Sin embargo, nosotros consideramos necesario que el aprendiz sea consciente de la relevancia de ese tipo de error para que se dé un buen entendimiento con los hablantes de la lengua objeto de estudio.
- ❖ El pensamiento de la directora y las maestras sobre lo que debería formar parte del currículo, refleja visiones contrapuestas y, en algunos casos, no parece coincidir con las prácticas de aula de las mismas. El desfase discurso-práctica, se puede atribuir a la ausencia de una formación inicial de las docentes en la enseñanza conjunta del español E/L1, E/LH y E/L2 en una misma aula, teniendo en cuenta, además, la gran complejidad y dificultad que eso entraña; la inexistencia en el centro de un currículo diseñado para ello; la ausencia de una clara visión por parte de la dirección de los objetivos para la enseñanza dual, así como la falta de apoyo por parte de la directora a la misma. Estas carencias son las que las docentes lamentan y que, en consecuencia, resultan en una falta de coordinación y continuidad en el currículo de *Kindergarten* a Quinto grado, lo cual fue corroborado por la docente-investigadora.
- ❖ Queda constatada la diferencia significativa entre lo que manifiestan las docentes de los años anteriores respecto a la falta de interés y/o motivación de sus alumnos hacia el español en general y hacia la escritura en particular lo cual contrasta enormemente con lo que apunta la docente de cuarto o con el alto nivel de motivación observado por la docente-investigadora durante todo el curso escolar en el que los mismos aprendices habían sido sus alumnos. Esta diferencia nos lleva a atribuirla bien a las

estrategias docentes de la maestra de cuarto grado, al efecto que nuestra SD, implementada el curso anterior haya podido tener en los alumnos o a la combinación de ambos factores. En cualquier caso, subrayamos ese cambio de actitud de los aprendices y su motivación, no solo hacia la escritura sino también hacia el aprendizaje del español en general.

En cuanto a los dos relatos migratorios, redactados por dos alumnas *Recién Llegadas* señalamos a modo de síntesis lo siguiente:

- ❖ Las dos alumnas, tras dos y tres años en San Francisco respectivamente, han llevado un recorrido vital muy parecido, marcado principalmente por la edad con la que llegaron y el tiempo transcurrido en el país de acogida.
- ❖ Estas dos niñas pese a que son portadoras de todo un espectro de percepciones, sentimientos encontrados, esperanzas, temores y expectativas acerca del futuro, sus dos relatos biográficos individuales pueden comprenderse también como un punto de vista sobre una historia colectiva y por tanto pueden verse como relatos de la posible experiencia de otros inmigrantes.

Por otra parte, en el proceso de reconstrucción de nuevas identidades, vemos que las personas pertenecientes a grupos minoritarios necesitan de una aculturación experimentando un proceso de reubicación para situarse social y psicológicamente respecto al grupo mayoritario. También, por otro lado, consideramos que las vivencias biculturales parecen facilitar el desarrollo de otras habilidades, con las cuales se puede aprender, comprender y convivir con códigos diferentes y en distintos contextos.

Con los relatos pretendimos favorecer el conocimiento y la comprensión en el aula por parte del docente hacia los alumnos culturalmente diversos optimizando así la enseñanza, además de reflexionar sobre la relación entre la experiencia migratoria y la construcción de la identidad a través de dichos relatos.

Por todo ello, tras este estudio se propone que los docentes se acerquen a los alumnos a través de los relatos de vida migratorios. Si estos son recogidos al principio del curso, pueden ser una valiosa fuente de información a partir de la cual se podrían realizar las intervenciones educativas oportunas.

A continuación, sintetizamos los principales cambios experimentado por los alumnos en torno a la actitud, el interés, la motivación y la autoestima, cambios que inevitablemente han repercutido en mayor o menor grado en la forja y/o matización su identidad étnica, lingüística y/o cultural:

- ❖ Los sujetos demostraron un cambio notorio en su autoestima observado tanto por la docente-investigadora en el aula y fuera de ella por los padres, y constatado en las respuestas a los cuestionarios, en las historias de vida lingüística, las reflexiones por escrito y las presentaciones individuales.
- ❖ Tanto con su actitud como con su comportamiento, los aprendices demostraron que se sentían más desinhibidos y capaces.
- ❖ Los sujetos desarrollaron interés y capacidad por la escritura y la poesía, lo cual queda demostrado por su participación en las clases y los trabajos que produjeron. Manifestaron haber desarrollado gusto por la escritura, y el poder escribir mejor tanto en prosa como en poesía. Estas capacidades les ayudan a explorar y expresar sus sentimientos, así como a desarrollar su imaginación.
- ❖ En los sujetos creció el interés, el conocimiento y el respeto por sus propias culturas y las culturas de sus compañeros demostrado en sus interacciones en el aula, en el trabajo que produjeron y en las respuestas a cuestionarios dadas por ellos mismos y por sus progenitores. Conocimientos que podrían tener un impacto positivo en el desarrollo de sus identidades culturales.
- ❖ Los alumnos demostraron haber adquirido un conocimiento más profundo del español. En la clase exhibieron su interés y capacidades expresándose con sus escritos, con sus conversaciones estructuradas e informales y con sus presentaciones.

Hemos encontrado una correlación entre el grado de motivación de los alumnos y los resultados de su aprendizaje. Se ha observado que los alumnos de mayor rendimiento han mostrado mayor grado de motivación, confirmándose así la hipótesis que establece una relación proporcional entre el grado de motivación y el rendimiento. Hemos observado que, en la mayoría de los casos, hay una motivación inicial que proviene del hogar a través de los constantes recordatorios de los padres y las expectativas manifiestas que estos tienen en sus hijos.

La lengua está ligada a la identidad colectiva y a la cultura que la usa y, por ende, a la propia autoestima del alumno como miembro de un determinado grupo. Por mucho que se pregone el orgullo de ser, mexicano, puertorriqueño, nicaragüense o colombiano, etc., mientras persistan los estereotipos que les marcan ligados a la pobreza, el bajo estatus social y la escasa instrucción, y se siga menoscabando su autoestima como hablantes, difícilmente se adoptará por estandarte la bandera que, desde fuera, más les identifica, la lengua. Esta última es un potente identificador, tanto del origen como de la trayectoria y la posición actual en la que se encuentra cada uno. Con ella se señala además de *quién* se es, *qué* se es. Por ello consideramos oportuno poner de manifiesto lo que implica la doble relación de los aprendices con el español y con el inglés:

- ❖ Todos los alumnos manifiestan una hegemonía de los estados de ánimo positivos que suscita el hablar inglés pues dicen sentirse –*contenta, emocionado y fuerte, me gusta, amable, feliz, relajada, normal (2), muy segura, más inteligente, más rápido, chistoso, no estoy nervioso*, frente a alguno negativo y vinculado siempre a la inseguridad lingüística – *es difícil de hablarlo y escribirlo, diferente o un poco cómoda*.
- ❖ Los sujetos se han declarado deseosos de aprender nuevas lenguas o de seguir mejorando la/s que actualmente están aprendiendo.
- ❖ Muchos de ellos quieren aprender español e inglés con propósito instrumental. Dicen aprenden inglés con el fin de: “*puedo enseñar a mi hermana chiquita y a mis primos*”, “*me gustaría hablar como las niñas en mi salón*” o “*porque vivo en los Estados Unidos y debo de hablar inglés aquí*”.

- ❖ La variable “perfil lingüístico” se revela inductora de efecto y en función de la lengua considerada y de la idiosincrasia lingüística del individuo, se evocan unas emociones u otras connotadas positiva o negativamente de lo que se desprende un mayor o menor sentimiento de (in)seguridad lingüística “*trabajé mucho para aprenderlo*” o se reivindican una u otra identidad (pluri)lingüística o (pluri)étnica “*soy de esos países*”, “*soy italiano*”, “*soy americano*”, “*soy trilingüe*” o “*soy parte croatiano*”.
- ❖ Abundan los calificativos con connotación positiva vinculados al español -*bonito, interesante, excelente*. La palabra *orgullosa/o* aparece asociada al español 2 veces por parte de los aprendices E/L2 y E/LH. La palabra *feliz* aparece asociada 1 vez al inglés y en 5 ocasiones al español. Llama la atención el hecho de que serán en su mayoría aprendices para quienes el español no es la lengua del hogar (2 aprendices E/L2, 2 aprendices E/LH y 1 aprendiz de E/L1) los que hagan dicha asociación.
- ❖ Hay una clara referencia al sentimiento de seguridad que supone dominar una lengua: “*me siento normal y yo no estoy nervioso*”, “*me siento muy segura*” o “*yo no tengo problemas*”.
- ❖ Respecto a las habilidades de los aprendices en español y en inglés, ellos mismos mencionan lo siguiente: “*es lo que me viene siempre a mi cabeza y saco esas palabras de mi boca*”, “*no sé todas las palabras*”, “*yo lo hablo bien*”, “*solo sé lo básico*” o “*sé muchas palabras nativo americanas*”.
- ❖ Entre todos los alumnos se han declarado deseosos de aprender un total de 17 nuevas lenguas o de seguir mejorando la/s que actualmente están aprendiendo en contexto escolar (español e inglés). Mencionan un amplio repertorio de lenguas -*zapoteco, chino (3), filipino, maya, francés (5), catalán, italiano (3), indio, portugués (2), alemán (2), japonés, samoano, tongan, hawaiano, croata, ucraniano y árabe*. Lenguas hacia las que muestran actitudes positivas como revelan las siguientes manifestaciones: “*el lenguaje es bonito y lo quiero aprender*”, “*suenan bien chido*”, “*es muy interesante*”, “*es un lenguaje excelente*” o “*son interesantes*”.

- ❖ Se han recogido identidades inéditas, múltiples y compuestas como: *“Yo soy global”, “Para ser más global”, “quiero que ellos también sean bilingües y global como yo”, “soy trilingüe” o “yo soy muy global”* que subrayan el potencial creativo e iconoclasta de la joven muestra.
- ❖ Los aprendices mencionan su papel de mediador, tan habitual entre el alumnado inmigrante: *“ayudo mucho a mi mamá en el doctor y en las tiendas” o “ayudo a las personas que no hablan casi inglés”*.
- ❖ Tan solo 1 de los 7 alumnos con inglés como lengua del hogar (L1), mencionan dicho idioma en sus siluetas o reflexiones, mientras que 4 de los 5 alumnos aprendices de inglés como segunda lengua (L2) sí lo hacen, lo cual podría deberse a que los aprendices se hubieran enfocado solo en los idiomas que estaban aprendiendo, pese a que eso no formara parte de la consigna en la que se les pedía rellenar las siluetas respondiendo a la pregunta *¿Cuál es tu relación con las lenguas?*.
- ❖ Los ámbitos de los actuales y posibles futuros usos de las lenguas a los que aluden los aprendices, en sus propios términos, relacionados con estas son cuatro -el personal, el académico, el social y el profesional, taxonomía que establece el Marco Común de Referencia Europeo (2002) para el uso de lenguas.
- ❖ Los aprendices muestran deseos de aprender idiomas con un propósito concreto - *viajar, conocer gente de otros países, rayar las palabras más correctas, hablar, entender, traducir, hacer amigos, entender el menú de los restaurantes o comunicarse en general*.
- ❖ Cabe destacar el cambio expresado en el CII hacia un mayor uso del español en clase, aumento paulatino que fue también observado por la investigadora. A medida que transcurrían los meses los alumnos iban haciendo más uso del español en el aula, factor que podría atribuirse bien a un mayor dominio de la lengua por su parte, a un nivel más alto de motivación y/o confianza, o a la combinación de ambos.
- ❖ Se observan varias similitudes entre los propósitos de los alumnos de aprender español e inglés, los estados anímicos que ambos suscitan, así como entre las palabras asociadas a ambos idiomas. Sin embargo, cabe destacar la abundancia y la

fuerza de los fragmentos discursivos manifestados por los aprendices tanto E/L1, E/LH como E/L2 respecto al español en comparación con el inglés.

Por lo que respecta al grado de satisfacción que sienten los alumnos cuando emplean los diferentes modos comunicativos (interpersonal, interpretativo y expositivo) señalamos que los alumnos se mostraron extrovertidos en todas las presentaciones y no pareció que el variado público les intimidara, ni familias, ni el resto de los alumnos, maestros, directora o en el caso de Carnaval, los miles de asistentes y las cámaras de prensa o televisión presentes durante el desfile. Concluimos diciendo que tanto la observación de las presentaciones por parte de la docente-investigadora, como las reflexiones *a posteriori* de los alumnos constatan: la manifestación de un sentimiento arraigado de pertenencia; lo mucho que valoran el aprendizaje; el lograr superar el miedo o la timidez a presentar; la importancia que tuvo el haber trabajado en familia, así como el orgullo para la mayoría de mostrar a los demás sus países.

Queremos también dejar constancia de la cohesión intraétnica entre los alumnos y los miembros de la comunidad escolar a quienes entrevistaron. Las reflexiones por escrito de los alumnos tras dichas entrevistas, expresan similitudes de pensamiento y preferencias entre los entrevistados y ellos mismos y sus propias familias. Además, les llama la atención los estados de ánimo que reflejan las caras o las palabras de los entrevistados. Las entrevistas les hicieron también recordar sus propias vivencias, reafirman los consejos dados por sus familias y todo ello no logró sino acercar a los alumnos a los miembros de dicha comunidad, con quienes, por un motivo u otro, tienen un trato diario dado que: controlan el tráfico en las proximidades de la escuela; les atienden en el comedor; se aseguran que la escuela esté limpia; son las caras visibles en la recepción o secretaría: son su referencia en el programa después de escuela o son a quienes acuden cuando están enfermos, etc.

Las notas recogidas en los diarios de aprendizaje de los alumnos proporcionaron una valiosa información adicional sobre las impresiones, intereses y valoraciones de los alumnos respecto a lo visto cada día en el aula y a las tareas llevadas a cabo en la misma. Sirvieron,

además, de retroalimentación a la docente-investigadora y fueron tenidas en cuenta a la hora de planificar la instrucción diaria.

En este trabajo de investigación partimos de la idea de que toda buena pedagogía debe estar arraigada en las necesidades y las experiencias de los aprendices. Trabajar con los fondos de conocimiento de los aprendices, garantiza esta premisa. Nuestro trabajo ha corroborado esta idea inicial en cuanto que la enseñanza que es receptiva y sensible a las diferencias culturales tiene en cuenta las necesidades de todos los aprendices conduce al éxito de los mismos. Por tanto, los docentes que están abiertos a incorporar estos fondos culturales en sus aulas se hallan en una posición ideal para ayudar a elevar el nivel de logro académico en las aulas culturalmente diversas.

Por último, queremos poner de manifiesto que a partir de la realidad estudiada consideramos esencial conocer y comprender en profundidad los procesos de integración y de forja o matización de la identidad de los alumnos provenientes de otras culturas, así como valorar la importancia de la escuela en el proceso de aculturación y construcción de las competencias culturales, potenciando en los docentes la habilidad para desarrollar las competencias interculturales, adaptando los programas educativos a las nuevas necesidades y desarrollando habilidades comunicativas y relacionales entre y alumnos y docentes. Pretendemos por ello que nuestro estudio contribuya a promover la sensibilidad cultural, concienciando a directores y a docentes de la importancia de conocer la procedencia de los alumnos, con el fin de reconocer y valorar los distintos países presentes en el aula bajo una misma lengua, el español, ya que cada uno de ellos es portador de una cultura y, por ende, no pueden ser englobados bajo un único denominador común, en nuestro estudio el de la lengua española.

Concluimos diciendo que tras el análisis de las reveladoras respuestas de los aprendices, recogidas a lo largo de todo un año y a través de múltiples y variadas vías, su actitud, sus comentarios, sus reacciones, el haber visto cuán involucrados se han mostrado, así como con los trabajos que han producido dentro y fuera del aula, se demuestra el impacto positivo que

ha tenido en todos la metodología y los materiales empleados, producto de la implementación de nuestra Secuencia Didáctica.

7. CONCLUSIONS

Based on the results obtained from the analysis of the data collected, the following conclusions have been revealed. These conclusions will answer both the research questions and the multiple objectives set for our research.

We will start with the first question: *How to combine teaching that covers the needs of learners of Spanish as a home language (S/ L1), Spanish Heritage speakers (E /HL) and Spanish as a second language (S/ L2) in the same class?* We should take into account the complex reality every teacher of dual immersion encounters in the classroom: the confluence of three different statuses of the Spanish language, depending on whether a family bond unites the language to the students. This presents a triple didactic panorama that requires the implementation of specific strategies for this instruction. Daily explicit and direct instruction of Spanish is essential for Spanish learners HL y L2, which in the United States education system is called SLD or Spanish Language Development, alongside an inclusive curriculum of the three didactics (L1, HL y L2). Teacher training should be specifically designed for dual education in order to provide educators with necessary strategies to successfully address this reality, train them in how to make the instruction of cultural content in the classroom possible, and understand at what point in the teaching-learning process should learners be introduced to this content. Teachers should also understand how to integrate linguistic and social strategies that are necessary for learners to develop a reflective and comprehensive capacity in themselves and others to achieve this intercultural competence. Otherwise, teachers in schools may find themselves confused by a lack of guidelines, as the participating teachers of our study reported.

We can now address the second and third questions: *To what extent does the use of a certain methodology that exposes students to various samples of both their cultures (C1) and the culture of the target language (C2), and which promotes written and or verbal reflection, have a favorable influence on their attitudes and motivations towards Spanish (E / L1, E / HL and E / L2), as well as on their learning? And to what extent does the use of a particular methodology that exposes students to diverse samples of both their culture (C1) and the culture of the target language (C2) which promotes written and or verbal reflection influence*

the possible forging or modification of their linguistic, ethnic and cultural identity? We provide answers through the objectives linked to these questions.

We recognize the positive impact that students experience when their voice is heard through tasks they completed inside and outside the classroom. Students increased their self-esteem and mutual knowledge among their peers, families and the teacher-researcher.

As for the pre and post perceptions of the learners' didactic experience with regards to the presence of their cultures in the classroom and at school we want to present the following:

- ❖ Most of the students are aware of their relationship to the context in which they learn based the following data we collected:
 - When asked how they feel when they read something in class that speaks about their country, we find significant change manifested in Survey II in which 3 students of 12 have gone from feeling *indifferent* and or *good* to feeling *very good*, and none of the students show any of the indifference manifested by students in Survey I.
 - Ten of twelve students in Survey II expressed being aware of a great difference in appreciation for their cultures between their teachers in previous years and their current teacher. This is probably a consequence of the deployment of the activities that comprised the Didactic Sequence, which we will refer to as DS.
 - Almost half of the students mentioned San Francisco as their chosen place to live at the beginning of the study. At the conclusion of the study, one student stated they would now choose Guatemala, two students chose Mexico, and a fourth chose Nicaragua; these last three cases matched the country of origin of their parents or grandparents. We believe that having direct contact with these countries of origin throughout the year through the tasks, presentations, readings and all they have been exposed to through the implementation of DS is what may have awoken their desire to live in those countries.

- ❖ In Survey II, students were not only able to make more judgments about what they understood about culture, but more importantly, they showed that they have become aware of the crucial role it plays in their lives.
- ❖ Three of the students, despite being born in the US, are self-determined as 'Guatemalan', 'Salvadorian-American' and 'Nicaraguan-Cuban' respectively.
- ❖ The responses of the students not only gave rise to great confidence in themselves, which is an ingredient that leads in many cases to self-esteem and motivation, but also confirms the positive impact of presenting the students' cultures in the classroom which manifests in how they use more Spanish and perceive their culture to be more present in the texts and in the classroom. However, in both surveys subjects do not feel that their cultures are well-represented in school, which indicates a clear need on the part of the administration to present an enriching cultural climate beyond the walls of the classroom.
- ❖ Most of the students showed a gradual interest in writing, reading, poetry, songs, tongue twisters, riddles, proverbs and most importantly in learning Spanish. This was corroborated by the teacher-researcher as evidenced by what transpired as the weeks passed. In Survey II, no one disagreed with the idea of being open to and or interested in people from other cultures, which is a very positive and significant change in how students are interested in knowing about others.
- ❖ The fact that culture was represented in the classroom had a positive impact on the academic performance of the students as evidenced not only by the field notes collected by the teacher-researcher, but also the results of the examinations throughout the year.
- ❖ Homework was an excellent way to engage in a dialogue that seemed to promote both the self-knowledge of the learners and the teacher's knowledge of the students. Which in both cases resulted in drawing the teacher and students closer through the shared writing.
- ❖ We believe that the multiple activities carried out throughout the course led the subjects to have more memories. This can be seen in the answers of Survey II, where they seem to have remembered and dreamed more (both literally and metaphorically)

about their relatives, countries of origin, and countries to which they feel connected.

As far as the perceptions of parents and children are concerned, we have verified that they are in line with what is shared in the home around all the personal milestones that define their family histories. After collecting statements that families make about their countries of origin and comparing them with the statements/attitudes of the children, it is apparent that any messages children hear at home about the language, host country their parents' personal losses, their life plans and what they transmit to their children are of the utmost importance, given the impact that all this can have in forging or defining the students' identity. This affinity in the answers of parents and children leads us to think that communication in the home is frequent and that teachers should promote this dialogue with homework that favors it, since such communication usually leads to intimacy and mutual understanding. In the same way, the fact that in most cases the mothers' answers in the interviews coincide fully with those given by their children in the surveys reveals a sincere and deep communication between them.

Regarding the role of parents in the education of their children, we conclude that both Spanish-speaking and non-Spanish speaking parents show a high degree of motivation towards Spanish learning and therefore the role they play in the education of their children is crucial because they make sure to constantly transmit the value of Spanish, this being for parents synonymous with the roots for *triumph, success, or an element of connection with the community*. Parents also want to convey the idea of *being proud* not only of *knowing Spanish* but also of *speaking* and *writing* it, the latter being what leads most families to enroll in the dual language program, as well as a variety of reasons that include their Hispanic communities, preserving and further improving the language and culture of the home, bilingualism and the benefits of being bilingual in California, the instrumental value given to know another language and the importance of continuing with dual education as much as possible so that they do not lose or forget Spanish. We also need to take into account that for half of the students' school is almost the only place they use Spanish.

As far as the motivation of the students is concerned, according to the parents' perceptions, there are many varied reasons that motivate their children to learn Spanish:

- ❖ Children are motivated by challenge of learning a language and the self-confidence, communication, pride in their own learning, and enthusiasm that Spanish awakens. These instrumental and intrinsic motivations to learn Spanish encourage students to go to school each day excited to learn despite the challenge of learning two languages.
- ❖ It is significant that both the three students who are learning Spanish as the home language (H/L) and the four that learn it as a second language (L2) want to teach it to their parents.
- ❖ According to the parents of heritage language Spanish learners and those learning Spanish as a second language, their children show a certain degree of self-confidence when using Spanish; they say they are sufficiently motivated to use the language outside of school, and the frequency with which they have difficulty with Spanish is, in most cases, scarce and occurs on rare occasions.
- ❖ With the exception of one parent, who says that she has not noticed a change in her daughter's towards Spanish since she has always liked it, all parents recognized a clear change and a more positive attitude in their children towards the language. This led them to strengthen their knowledge, become more enthusiastic, and use the language more orally and in writing.
- ❖ Regarding how their children interact with people of different cultures: only one mother said that she has not noticed a significant change because her daughter has always been very extroverted, and another mom stated that she does not know. Everyone else agrees that their children now show more confidence and more interest in relating to people of different cultures.

Regarding what interviews with mothers of the learners revealed, we conclude the following:

- ❖ Despite varying paths through life with respect to how long ago they arrived in the United States and the number of years of stay in their host country, the parents shared

great similarities between each other, evidenced by the fact that they all maintain regular contact with their families and countries of origin and ensure that the latter are present in their homes. In addition, they all agree on the great importance they attach to Spanish, both as an element of connection with the Hispanic community and as a source of pride which the children are reminded of assiduously. Language gives a sense of identity and belonging to a place and is something that people cling to in the migration process.

- ❖ There is also a great similarity between them in what they say to their children about how they feel in their host country, whether or not they have taken root, what the migratory journey meant for them and the manifestation of future family plans. Likewise, there are shared feelings about the harshness that always entails the migratory journey, that some live with a dual perspective, first their own and then that of their children.

With relation to the data collected through the surveys from the three teachers and the principal, around the objectives of the *Curricular Project* of the school, we can conclude the following:

- ❖ Most of the respondents consider dealing with linguistic errors rather than sociocultural errors first. Only one teacher agreed to correct inadequate sociocultural uses. However, we consider it necessary for the learner to be aware of the relevance of this type of error in order to provide a good understanding with the speakers of the target language. The thinking of the principal and the teachers about what should be part of the curriculum reflects opposing views and, in some cases, does not seem to coincide with classroom practices. The disconnection between opinion and practice can be attributed to the absence of an initial training of teachers in the joint teaching of Spanish L1, HL and L2 in a single classroom, taking into account the great complexity and difficulty that it entails, the inexistence of a designed curriculum, the absence of a clear vision, objectives and lack of support for the dual education program by the principal. These deficiencies are those that teachers complain about

and result in a lack of coordination and continuity in the curriculum from Kindergarten to Fifth grade, which was corroborated by the teacher-researcher.

- ❖ There is a significant difference between what teachers show in previous years in the lack of general interest and motivation of their students towards Spanish and writing in particular, which contrasts sharply with what the fourth-grade teacher indicated and the high level of motivation observed by the teacher-researcher throughout the school year in which the students themselves had been her students. This leads us to attribute the change either to the teaching strategies of the fourth-grade teacher, along with the effect that DS, implemented in the previous year, may have had in the students (or the combination of both factors.) In any case, we recognize the change in attitude of the learners and their motivation, not only towards writing, but also towards the learning of Spanish in general.

As for the two migratory accounts, drafted by two *New Comers* students, we summarize the following:

- ❖ They have lived and live their loss in their own way: they have felt or feel lonely, suffered rejection, long for their own and have had to adapt to a new and unknown place.
- ❖ They talk about the enrichment of coming into contact with another culture, they say they feel welcome; they are learning another language and harboring the desire to *make something of themselves*; they appreciate the host group and are excited about the process of personal discovery and the environment.
- ❖ They highly value their cultures of origin and conceive the return to their country.
- ❖ Excelling in the Spanish classes, provided a lifeline and a driving force for one of the students.

Finally, it is evident the importance that the affective aspect had in the definition of identity for both students.

- ❖ The two students, after two and three years in San Francisco, respectively, have had a very similar life course marked mainly by the age they arrived and the time spent

in the host country:

- They have lived their loss in their own way: they have felt or feel lonely, suffered rejection, long for their own and have had to adapt to a new and unknown place.
- They talk about the enrichment of coming into contact with another culture and they say they feel welcome. They are learning another language and harboring the desire to *make something of themselves*; they appreciate the host group and are excited about the process of personal discovery and the environment.
- They highly value their cultures of origin and conceive the return to their country.
- Excelling in Spanish classes provided a lifeline and driving force for one of the students.
- Finally, the importance of the affective aspect was evident in the definition of identity for both students.

Even though these two girls are bearers of a whole spectrum of perceptions, mixed feelings, hopes, fears and expectations about the future, their two individual biographical accounts can also be understood as a point of view on a collective history and therefore can be seen as accounts of the possible experience of other immigrants.

On the other hand, in the process of reconstruction of new identities we see that people belonging to minority groups need acculturation by experiencing a relocation process in order to be socially and psychologically related to the majority group. We should also consider that bicultural experiences seem to facilitate the development of other skills, with which to learn, understand and coexist with different codes and in different contexts.

With these stories, we intend to promote knowledge and understanding in the classroom by the teacher towards culturally diverse students, thus optimizing their teaching, as well as reflecting on the relationship between the migratory experience and the construction of identity through these stories.

In summary, this study proposes that teachers get to know their students through migratory life stories. If these are collected at the beginning of the course, they can be a valuable source of information from which appropriate educational interventions can be made.

We then synthesize the main changes in students' attitude, interest, motivation and self-esteem, changes that have inevitably had a greater or lesser impact on the forging and development of their ethnic, linguistic and cultural identity:

The students demonstrated a marked change in their self-esteem observed both by the teacher-researcher in the classroom and outside of it by parents, verified in the answers to surveys, linguistic life histories, written reflections and individual presentations.

- ❖ Students showed that they felt more uninhibited and capable with their attitude and behavior.
- ❖ Students developed interest and skills for writing and poetry, which was demonstrated by their participation in the classes and the work they produced. They professed to have developed a taste for writing, and to be able to write better in both prose and poetry. These abilities help them explore and express their feelings as well as develop their imagination.
- ❖ Students increased their interest, knowledge and respect for their own cultures and the cultures of their peers, demonstrated by their interactions in the classroom, the work they produced and the answers to surveys completed by themselves and their parents. Knowledge that could have a positive impact on the development of their cultural identities.
- ❖ Students demonstrated a deeper knowledge of Spanish. In class, they exhibited their interests and abilities by expressing themselves with their writing, their structured and informal conversations and their presentations. We have found a correlation between the degree of student motivation and the results of their learning. It has been observed that the students with higher performance have shown a higher degree of motivation, thus confirming the hypothesis that establishes a proportional relationship between the degree of motivation and performance. We have observed that, in most cases there is an initial motivation that comes from the home through the constant

reminders from parents and how they manifest the expectations they have of their children.

Language is linked to the collective identity and the culture that uses it and, therefore, to the student's own self-esteem as a member of a certain group. No matter how much pride is preached, Mexican, Puerto Rican, Nicaraguan, or Colombian, as long as stereotypes persist that are linked to poverty, low social status and poor education, they continue to undermine their self-esteem as speakers and it is difficult to adopt the banner of a flag that from the outside identifies most through language. The latter is a powerful identifier, in the origin, trajectory and current position that each one is in. Language defines *who one is and what one is*. For this reason, we consider it opportune to show the dual relationship of learners with Spanish and English that implies:

- ❖ All students show positive moods that result from speaking English because they say they feel *content, excited and strong, I like, kind, happy, relaxed, normal (2), very safe, smarter, faster, funny, I am not nervous*, in contrast to negative feelings that are always linked to linguistic insecurity. *"It is difficult to speak and write differently,"* and *"I only feel a little comfortable."*
- ❖ Students have declared themselves eager to learn new languages or to continue to improve the ones they are currently learning.
- ❖ Many of them want to learn Spanish and English for instrumental purposes. They say they learn English for clear reasons: *"I can teach my little sister and my cousins", "I would like to talk like the girls in my classroom"* or *"because I live in the United States and I must speak English here."*
- ❖ The variable linguistic profile induces an effect that depending on the language considered and the linguistic idiosyncrasy of the individual evokes emotions that can be connoted positively or negatively. This results in a greater or lesser feeling of linguistic (in)security *"I worked hard to learn it"* and a singular or plural claimed linguistic identity: *"I am from those countries", "I am Italian", "I am American", "I am trilingual"* or *"I am part Croatian "*.

- ❖ There are abundant qualifications with positive connotations linked to Spanish: *nice, interesting, excellent*. The word *proud* appears associated with Spanish two times by the S/L2 and S/HL learners. The word *happy* is associated once with English and five times with Spanish. It is noteworthy that the majority of those who are not home language learners (2 S/ L2 , 2 S / HL learner and 1 S / L1 learner) are the ones who make the associations.
- ❖ There is a clear reference to the feeling of security that comes from being fluent in a language: *"I feel normal and I am not nervous", "I feel very safe" or "I do not have problems."*
- ❖ Regarding the skills of the learners in Spanish and English, they mention the following: *"It is what always comes to my head and I take those words out of my mouth", "I do not know all the words", "I speak well", "I only know the basics," or "I know many Native American words."*
- ❖ All pupils have declared themselves eager to learn a total of seventeen new languages and to continue to improve the ones they are currently learning in the school context (Spanish and English). They mention a wide repertoire of languages: Chinese (3), Filipino, Mayan, French (5), Catalan, Italian (3), Indian, Portuguese (2), German (2), Japanese, Samoan, Tongan, Croatian, Ukrainian and Arabic. Languages to which they show positive attitudes as revealed by the following statements: *"Language is nice and I want to learn", "sounds cool", "this is very interesting", "this is an excellent language" or "interesting."*
- ❖ Unprecedented multiple and compound identities have been collected, such as: *"I am global", "to be more global", "I want them to be bilingual and global like me", "I am trilingual" or "I am very global."* This underlines the creative and iconoclastic potential of the young sample.
- ❖ Learners mention their role as mediator which is common among immigrant students: *"I help my mom a lot at the doctor's and in the shops" or "I help people who do not speak much English."*
- ❖ Only one of seven students with English as a home language (L1) mention that language in their profiles or reflections, while four of the five learners of English as

a second language (L2) do. This may be because learners focused only on the languages they were learning, although this was not part of the tasks in which they were asked to fill in their profiles by answering the question *"What is your relationship with languages?"*

- ❖ The field of current and possible future uses of languages referred to by learners in their own terms are related to the four personal, academic, social and professional taxonomies established by the Common Framework of European Reference (2002) for the use of languages.
- ❖ Learners show a desire to learn languages with a specific purpose: to travel, meet people in other countries, write the right words, speak, understand, translate, make friends, understand the menus in restaurants and to communicate in general.
- ❖ It is worth noting the change expressed in the SII towards a greater use of Spanish in class and a gradual increase that was also observed by the researcher. As the months went by students were using more Spanish in the classroom, a factor that could be attributed either to a greater command of the language on their part, a higher level of motivation or confidence, or the combination of both.
- ❖ Several similarities were observed between the students' intentions to learn Spanish and English, the moods they both produced, and the words associated with both languages. However, it is worth noting the abundance and strength of the discursive fragments manifested by the learners with S/L1, S/HL and S/L2 with respect to Spanish in comparison with English.

With regards to the degree of satisfaction that the students feel when they use the different communicative modes (interpersonal, interpretive and expository), we point out that the students were extroverted in all presentations and did not seem to be intimidated by a public presence: e.g. other students, teachers, the principal, or in the case of the Carnival Parade the thousands of attendees, television and media cameras. We conclude that the observation of the presentations by the teacher-researcher and the subsequent reflections of the students both show the manifestation of an ingrained sense of belonging how much they value learning,

overcoming fear or shyness for presentations, the importance of having worked as a family and the pride for most to show others their countries.

We also want to record the intra-ethnic cohesion between the students and the members of the school community they interviewed. The written reflections of the students after these interviews express similarities of thought and preferences between the interviewees and themselves, and their own families. In addition, attention is drawn to the moods that reflect the faces or words of those interviewed. The interviews also reminded them of their own experiences, reaffirmed the advice given by their families and brought students closer to the members of that community with whom they now have daily interactions: those who control traffic in the vicinity of the school, serve food in the school cafeteria, make sure the school is clean, visible faces in the school office at reception, those in charge of the after-school program, and those who take care of them when they are sick.

The notes collected in the students' learning journals provided valuable additional information about the students' impressions, interests and assessments regarding what is seen each day in the classroom and the tasks carried out in the classroom. They also provided feedback to the teacher-researcher and were taken into account when planning daily instruction.

This research is based on the idea that all good pedagogy must be rooted in the needs and experiences of the learners. Working with the students' knowledge base guarantees this premise. Our work has corroborated the initial idea that teaching that is receptive and sensitive to cultural differences and takes into account the needs of all learners leads to their success. Therefore, teachers who are open to incorporating these cultural backgrounds into their classrooms are ideally placed to help raise their level of academic achievement in culturally diverse classrooms. Finally, we want to show that based on our research we consider it essential to know and understand in depth the processes of integration and development, the nuances of identity of students from other cultures, and the importance of the school in the process of acculturation and construction of cultural competences in how

they enhance the teachers' ability to develop intercultural competencies, adapt educational programs to new needs and develop communicative and relational skills between students and teachers. We therefore intend that our study contribute to promoting cultural sensitivity by raising the awareness of principals and teachers to the importance of knowing the origin of their students and to recognize and value the different countries present in the classroom even under one language such as Spanish. Each student is a carrier of a different culture, and therefore cannot be encompassed under a single common denominator in our study of the Spanish language.

We analyzed the revealing responses of the learners collected over the course of a year through multiple and varied ways, including a remarkable change in their attitudes, comments, reactions, level of involvement and work they have produced inside and outside the classroom. Through this, we conclude that we can demonstrate a positive impact on those students due to the methodology and materials used in our implementation of the Didactic Sequence.

8. DISCUSIÓN

Durante las diferentes etapas de nuestra investigación surgieron inquietudes que nos llevaron a plantearnos diferentes cuestiones sobre el tema que nos atañe, pero que no contestaban directamente a las preguntas de investigación ni a los objetivos de la misma, aunque consideramos que serían reveladoras si se continuara con el análisis del impacto que tienen en los aprendices la presencia de sus culturas en el aula y en la escuela, que bien podría ser medido desde muy variados ángulos, en algunos casos menos tangibles, más observacionales que aquellos por los que nosotros optamos.

Ante la imposibilidad de analizar todas las cuestiones que nos han ido surgiendo durante esta investigación y partiendo, en algunos casos, de varios supuestos que derivan de la experiencia de la investigadora, proponemos a continuación todas aquellas inquietudes que fueron recogidas en las notas de campo con el fin de que posibles investigaciones futuras pudieran dar respuesta a cuestiones como:

- ¿Qué papel juega la identidad del alumno en la competencia intercultural y en su habilidad para aprender a ser competente interculturalmente hablando?
- ¿Cuáles son las actitudes de los alumnos y los maestros hacia los aprendices de lenguas de herencia y sus culturas? ¿Cómo se manifiestan esas actitudes en el ámbito de la escuela?
- ¿Cómo afecta a la asistencia del aprendiz el que sus culturas estén representadas en la escuela y en el aula?
- ¿Cómo afecta al grado de adaptación escolar del aprendiz el que sus culturas estén representadas en la escuela y en el aula?
- ¿Repiten los alumnos las prácticas de sus progenitores por lo que a la lengua se refiere?
- ¿Se presentan distancias lingüísticas entre hijos y progenitores?
- ¿Dibujan los hijos de inmigrantes una experiencia biográfica distinta a la de los padres?
- ¿En qué medida está ligada la trayectoria migratoria de los padres a la de los hijos?

Así mismo sugerimos posibles investigaciones que persigan los objetivos siguientes:

- Recoger factores emocionales de los tres grupos de aprendices de español como lengua del hogar (E/L1), como lengua de herencia (E/LH) y como segunda lengua (E/L2) que deban ser tenidos en cuenta a la hora de enseñar en una clase de inmersión dual.
- Examinar si un aprendiz de E/L1 o E/LH se podría sentir juzgado por el mero hecho de venir de una familia hispanohablante ya que en ocasiones los maestros esperan que su español sea siempre mejor de lo que es. Mientras que, por el contrario, un estudiante E/L2 recibiría cualquier comentario como el mayor de los halagos porque no habría expectativa alguna.
- Analizar el rol que juegan los factores socioculturales en la motivación, las actitudes y las percepciones de los aprendices.
- Establecer si existe una relación proporcional entre el grado de motivación y el rendimiento del aprendiz.

Por otra parte, un trabajo de investigación tal suele presentar limitaciones como el hecho de que la abundancia de datos en general no ha hecho posible el análisis exhaustivo de todos ellos. Datos como los recogidos a través de las creaciones literarias o las reflexiones en sus diarios de aprendizaje, que juntos serían también un interesante objeto de estudio futuro.

Así, con estas perspectivas para futuros análisis, pensamos que se obtendría información que analizada cualitativa y cuantitativamente podría proporcionar datos verdaderamente útiles para centros educativos con características similares al centro donde se llevó a cabo nuestra investigación.

BIBLIOGRAFÍA

A

AARUP JENSEN, A. (1995). "Defining Intercultural Competence. A Discussion of its Essential Components and Prerequisites". En L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence* Vol. I:41-52.

ADA, A. F. (2007). A Lifetime of Learning to Teach [Published in Journal of Latinos and Education, vol 6, number 2, 2007]. Consultado el 24 de junio de 2016. Disponible en: <http://almaflorada.com/doc/A-Lifetime-of-Learning-to-Teach.pdf>

_____ (2004). Alma Flor Ada narra la diversidad racial y cultural de Cuba en 'A pesar del amor'. Consultado el 11 de abril de 2016. Disponible en: http://elpais.com/diario/2004/02/10/cultura/1076367605_850215.html

AGUADO, T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. educación intercultural. Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol. 15, n.º 2, pp 235-245. Consultado el 28 abril de 2016. Disponible en: <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/44884/1/Aportaciones%20conceptuales%20y%20metodologicas%20en%20tres%20ambitos%20de%20la%20pedagogia%20diferencial.%20Educacion%20intercultural.pdf>

AGUIRRE BAZTÁN, A. (coord.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, Marcombo.

AJELLO, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), Manual de psicología de la educación (pp. 251-271). España: Popular.

ALONSO TAPIA, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.

APPEL, R. Y MUYSKEN, P. (1996). *Bilinguismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.

ARIAS VALENCIA, M. M. (2000). “*La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*”. *Investigación y Educación en Enfermería*, 1.

ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

ATKINSON, D. R., MORTEN, G., & SUE, D. W. (1998). *Counseling American minorities: A cross cultural perspective* (5th ed.). San Francisco: McGraw-Hill.

AUGUST, D. & KENJI HAKUTA, K. (1997). *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education National Research Council Institute of Medicine. National Academy Press. Washington, D.C. Consultado el 14 de mayo de 2016. Disponible en: <http://www.nap.edu/catalog/5286.html>

AUSUBEL, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt: Rinehart & Winston.

B

BAKER, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

_____ (1992). *Attitudes and language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

_____ (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

_____ (2001). *Foundations on Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd Edition. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

BAKER, C. & PRYS JONES, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

BAUMAN, Z. (1999). *Theory, Culture & Society: Culture as praxis*. London: Sage Publications.

BEACCO, J. C. Y BYRAM, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Estrasburgo. Consejo de Europa, División de Políticas lingüísticas.

BECK, U. (1986). "La sociedad del riesgo". *Hacia una nueva modernidad*. Editorial Paidós Ibérica.

BEMPECHAT, J. (2003). *Learning from Poor and Minority Students Who Succeed in School*. *Harvard Educational Review*, July/August, pp. 47-64.

BHATNAGAR, J. (1980) Linguistics behaviour and adjustment of immigrant children in French and English schools in Montreal. *International Review of Applied Psychology*, 29, 141-159.

BIALYSTOK, E., MAJUMDER, S., & MARTIN, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27-44.

BLOCK, D. (2007). *Second language identities*. London, UK: Continuum.

BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt, Reinhard & Winston.

BORDONS, G. Y BRUGLIERE, G. Con la colaboración de Aurèlia Esteve (2008). *Lenguas y culturas diversas en clase: experiencias de aprendizaje en Secundaria a través de la poesía*. Grupo POCIÓ (Poesia i Educació) Universitat de Barcelona.

BOURDIEU, P. (1999). *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford University Press.

BREEN, M. P. (Ed.) (2001). *Learner Contributions to Language Learning: New directions in Research*, Harlow. Essex. UK: Lognman Pearson Education Ltd.

BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. (Traducción de J. C. Gómez Crespo y J. L. Linaza. 1990. *Acts of meaning*). Madrid: Alianza.

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor. (Traducción de F. Díaz). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press).

BULLIVANT, B. (1989). "Culture: Its Nature and Meaning for Educators". In *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, edited by J.A Banks an C. A. McGee Banks. Needham Heights, Mass.: Allyn and Bacon, Inc.

BURDICK-WILL, J. & GÓMEZ, C. (2006). Assimilation Versus Multiculturalism: Bilingual Education and the Latino Challenge. *Journal of Latinos and Education*, 5.3: 209-231.

BURNS, R.B. (1979). *The Self-Concept*. [Trad. Cast.: *El Autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: EGA, 1990].

BYRAM, M. (1997). *Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. Y FLEMING, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. España: Cambridge University Press.

C

CAINE, R. N., & CAINE, G. (1997a). *Education on the edge of possibility*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

CAMBRA, M., BALLESTEROS, C., PALOU, J., CIVERA, I., RIERA, M., PERERA, J., & LLOVERA, M. (2000). *Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral*. En Cambra, M., Ballesteros, C. Palou, J. et al. (Ed.). *Cultura y Educación, 17-18* (pp. 25 – 40).

CAMBRA, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

CAPARRÓS, M., JIMÉNEZ, A. Y JAÉN, M. (S.A). Inteligencia emocional. *Cuadernos de educación* [en línea], 2. Consultado el 29 de abril de 2016. Disponible en: http://www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/primaria/biblioteca/cuadernos/comoap~1.pdf

CARLINO, F. (s.f.) La enseñanza del español como lengua de origen en países no hispanos. La experiencia canadiense. Consultado el 11 de septiembre de 2015. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1199Carlino.pdf>.

CARRASCO, S. (2004). *Interculturalidad, educación, comunicación*. Consultado el 27 de noviembre de 2015. Disponible en: http://aulaintercultural.org/wpcontent/uploads/2014/04/Interculturalidad_carrasco.pdf

CARREIRA, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: a dual approach to understanding the term ‘heritage language learner.’ *Heritage Language Journal* 2 (1).

CASAS, J. M., & PYTLUK, S. D. (1995). Hispanic identity development: Implications for research and practice. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 155-180). Thousand Oaks, CA: Sage.

CASSANY, D. (2004). "Investigaciones sobre lectura y escritura multilingües desde las ciencias del lenguaje". V Encuentro internacional sobre lectura y desarrollo. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Consultado el 31 de enero de 2016. Disponible en: <http://www2.udel.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

CAZDEN, C. B. & SNOW, C. E. (Eds.). (1990). *English plus: Issues in bilingual education*. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Sciences, 508. Also, published as a separate volume by Newbury Park, CA: Sage.

CEBREIRO LÓPEZ, B. Y FERNÁNDEZ MORANTE M. C. (2004). "Estudio de casos", En Salvador Mata, F. *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga, Aljibe.

CERVANTES- RODRIGUEZ, A.M. & LUTZ, A. (2003). Coloniality of power, immigration and the English-Spanish Asymmetry in the United States. *Nepantla: Views from South* 4(3): 523-560.

CHRISTIAN, D., HOWARD, E. R., & LOEB, M. I. (2000). *Bilingualism for All: Two-Way Immersion Education in the United States*. *Theory into Practice*, 39.4: 258-266.

CHRISTENSEN, L. & KARP, S. (2003). *Re-thinking school reform: views from the classroom*. Wisconsin: Milwaukee.

CHRYSSOCHOOU, X. (2003). *Studying identity in social psychology. Some thoughts on the definition of identity and its relation to action*. *Journal of Language and Politics* 2, 2. 225-241.

COELHO, E. (2012). *Language and Learning in Multilingual Classrooms. A Practical Approach*. Toronto: Multilingual Matters.

COHEN L, Y MANION L. (1990). *Métodos de investigación educativa*, Madrid: La muralla.

COLLIER, V. P. (1992). A synthesis of studies examining long-term language minority. Student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16 (1&2), 187-212.

CORONADO GONZÁLEZ, M. L. Y GARCÍA GONZÁLEZ, J. (1994). “*De cómo usar canciones en el aula*” en Montesa Peydró, S. y Garrido Moraga, A. (ed.), *Actas del segundo congreso nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*. (Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990). Málaga, pp. 227-324.

CRAWFORD, J. (2004). *Educating English Learners (5ed.)*. Formerly Bilingual Education, History, Politics and Practice. Los Angeles, CA: Bilingual Services Press.

CUMMINS, J. & MULCAHY, R. (1978) Orientation to Language in Ukrainian-English Bilingual Children. (Vol. 49, No. 4) Published by: Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development.

CUMMINS, J. (1979a). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

_____ (1979b). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.

_____ (1981b). Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. *NABE Journal*, 5(3), 31-45.

_____ (1984b). *Bilingualism and cognitive functioning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

_____ (1987). *Bilingualism, language proficiency and metalinguistic development*.

Hilsdale, NJ: Erlbaum.

_____ (1991). The development of bilingual proficiency from home to school: A longitudinal study of portuguese-speaking children. *Journal of Education*, 173(2), 85-97.

_____ (1999). Alternative paradigms in bilingual education research: Does Theory have a place? *Educational Researcher*, 28(7), 26-32.

CURTAIN, H. DAHLBERG, C. A. (2004). *Languages and Children: Making the Match*. Boston: Pearson Education.

D

DE FINA, A. (2008). Who tells the story and why? Micro and macro contexts in narrative. In A. De Fina and A. Georgakopoulou (eds.) *Narrative analysis in the shift from text to practices*. Special Issue *Text and Talk* 28-3, 421-442.

DEL CAMPO MARTÍNEZ, M. A. (2001). Los refranes en la enseñanza de español como lengua extranjera. Consultado el 29 de noviembre de 2015. Disponible en: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7448/refranes_campo_REALE_2001.pdf?sequence=1

DELGADO BERNAL, D. (1998). Using a Chicana Feminist Epistemology in Educational Research. *Harvard Educational Review*, 68, (4).

DENZIN, N. K. (1970). *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago, IL: Aldine Publising Company.

DÍAZ MARTÍNEZ, J. (2012). Autonomía del alumno en la clase de L2. Actitud reflexiva y atmósfera afectiva, ejes de un aprendizaje ecológico-transformativo. *Marco ELE Revista de didáctica ELE* ISSN 1885-2211 – NÚM. 15, 2012.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1995). *Educar para una sociedad multicultural. El punto de vista*

de los niños. Madrid, Pirámide.

DIEBOLD, A. R. (1964): “Incipient bilingualism”. Hymes, D. et alii (Eds.) *Language in culture and Society*. New York: Harper & Row.

DONATO, R. Y TUCKER, G. (2010). *A Tale of Two Schools: Developing Sustainable Early Foreign Language Programs*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

DÖRNYEI, Z. (2001) *Questionnaires in second language research: Construction, Administration and Processing*. Second Language Acquisition Research Series. Monographs on Research Methodology (2nd ed.). London: Routledge.

_____ (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (2008). *Estrategias de Motivación en el aula de lengua*. Barcelona: UOC.

E

ECHEVARRÍA ARCE, E. (1995). “El lenguaje poético en el aula: ámbitos de posibilidades y aplicaciones didáctico-metodológicas” en Ruiz Ruiz, J. M.; Sheerin Nolan, P. y González-Cascos, E. (ed.), *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 265.

ELLIOT, J. (1980). *Implications of classroom research from professional development*. J. Elliot. — *Profesional Development of Teacher*, Londres, 1980. pp. 3-24.

ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.

_____ (2005). *Adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Consultado el 26 de junio de 2016. Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029

ELIZABETH, R., HOWARD E. R., SUGARMAN, J., PERDOMO, M. & ADGER, C. T. (2005) *The Two-Way Immersion Toolkit*, The Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. Education Alliance.

ESCOBAR, A. M. Y POTOWSKI, K. (2015). *Fundamentos en la enseñanza del español a Hispanohablantes en los Estados Unidos*. Cambridge University Press.

ESPIN, J.V.; MARÍN, M.A.; RODRÍGUEZ, M. Y CABRERA, F. (1996a). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. Comunicación presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de 1996. En prensa.

_____ (1996b). Análisis comparativo de las actitudes del profesorado de educación primaria y secundaria ante la educación multicultural. Comunicación presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de septiembre de 1996. En prensa.

_____ (1998). Identidad étnico-cultural de adolescentes magrebíes desde un modelo de componentes. Informe de investigación. Barcelona: Universidad Central de Barcelona.

F

FEENSTRA, H. (1969). *Parent sand teacher attitudes: Their role in second-language acquisition*. Canadian Modern Language Review 26,5-13.

FIGUEROA, A. (1993). Reproducción Cultural e identidad étnica entre los Yaquis y Mayos. Memoria del XVI Simposio de Historia y Antropología, Volumen. 2, pp. 255-268,1993. Universidad de Sonora, Departamento de Historia y Antropología. Hermosillo, Sonora, México.

FISHMAN, J. A. (1972). *Sociolinguistics: A Brief Introduction*. Rowley, MA: Newbury House.

FONS, M. Y PALOU, J. (2011). Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües. Consultado el 8 de mayo 2016. Disponible en: http://www.fpce.up.pt/iii/jornadashistoriasvida/pdf/3_Historias%20de%20vida%20y%20reflexividad.pdf

FREEMAN, R. (2000). *Contextual Challenges to Dual-Language Education: A Case Study of a Developing Middle School Program*. *Anthropology & Education Quarterly*, 31.2: 202 – 229.

_____ (2007). Reviewing the research on language education programs. En O. García y C. Baker (eds.), *Bilingual Education. An Introductory Reader*, pp. 3-18. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

G

GALLOWAY, V. (1998). Constructing cultural realities: “Facts” and frameworks of association. In J. Harper, M. Lively, & M. Williams (Eds.), *The Coming of Age of the Profession: Emerging Issues in the Teaching of Foreign Languages* (pp.129-140). Boston: Heinle and Heinle.

GÁNDARA, P., LOSEN, D., et al., (2010). *Forbidden Language: A Brief Story of US Language Policy*. In Gándara & Hopkins (eds.) *Forbidden Language*. New York: Teachers College Press.

GARCÍA CASTAÑO, F. Y PULIDO MOYANO, R.A. (1993). “Some reflections on the Spanish Case”. En *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 4, 2, 67-80. Consultado el 11 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/34437/1/GarciaCastano1993a.pdf>

GARCÍA, G. E., PEARSON, P. D., & JIMÉNEZ, R. (1994). *The at-risk dilemma: A synthesis of the reading literature*. (Special Report). Urbana-Champaign: University of

Illinois, Center for the Study of Reading.

GARCÍA, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, Ma.: Wiley/Blackwell. Impreso.

_____ (2009b). “El uso del español en la enseñanza: La educación bilingüe.” La enseñanza del español en los Estados Unidos. Centro Virtual Cervantes. Enciclopedia del español en los EE. UU. Consultado el 8 de marzo de 2016. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/ensenanza01.pdf

_____ (2009c). “La enseñanza del español como lengua extranjera.” La enseñanza del español en los Estados Unidos. Centro Virtual Cervantes. Enciclopedia del español en los EE. UU. Consultado el 22 de abril de 2016. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/ensenanza01.pdf

_____ (2014). “El papel del translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos.” Consultado el 16 de septiembre de 2015. WordPress.com. Disponible en:

<https://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2014/03/el-papel-del-translenguar.pdf>

GARCÍA, R. L. (1978). *Fostering a Pluralistic Society Through Multi-Ethnic Education*. Fastback 107. Phi Delta Kappa Educational Foundation. Bloomington, Ind., 1978.

GARCÍA DE LA CONCHA, V. (2013). *El español una lengua viva. Informe 2013*. Madrid: Instituto Cervantes.

GARDNER, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

_____ (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77, 200-209.

GARDNER, R. C. (2004). *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*.

GARFÉR, J. L. Y FERNÁNDEZ C. (1983) *Adivinancero popular español I*, Madrid,

Taurus.

GARZA, T. J. (2016) “Culture as a Fifth Skill”. Consultado el 8 de junio de 2016. Disponible en: <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/culture/>

GAY, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.

GASS, S. & SELINKER, L. (1994). *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale, N. J: L. Erlbaum Associates.

GERSTEN, R. & WOODWARD, J. (1995). A longitudinal Study of Transitional and Immersion Bilingual Education Programs in One District. *The Elementary School Journal*, 95(3), 223-235.

GIACOBBE, J. (2007). Desarrollo del lenguaje y bilingüismo: Una problemática para el estudio de la adquisición de lenguas segundas. *Puertas Abiertas*, 3 (3), 120-122. En *Memoria Académica*. Consultado el 31 de enero de 2017. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4587/pr.4587.pdf

GOETZ, J. P. Y LECOMPTE M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona Ed. Kairos.

GÓMEZ-RUIZ, M. I. (2008). Aplicabilidad del test de la afasia para bilingües de Michel Paradis a la población catalano/castellano parlante. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

GROSJEAN, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6:467-477.

GUARDADO, M. (2002). Loss and Maintenance of First Language Skills: Case Studies of Hispanic Families in Vancouver. *The Canadian Modern Language Review*. 58(3), 341-363. University of Toronto Press.

_____ (2006). Engaging language and cultural spaces: Latin American parents' Reflections on language loss and maintenance in Vancouver. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 51-72.

H

HAKUTA, K. (1986). *Mirror of Language*. New York: Basic Books.

_____ (1987). Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland puertorican children. *Child Development*, 58, 1372-1388.

HALL, E. T. (1990). *Understanding Cultural Differences, Germans, French and Americans*. Yarmouth: Intercultural Press.

_____ (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.

HANNOUN, H. (1992). Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural. Vic (Barcelona). Eumo.

HELMS, J. E. (1995). An update of Helm's White and people of color racial identity models. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 181-198). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

HORNBERGER, N. H., & WANG, S. C. (2008). Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. In D. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language acquisition: A new field emerging* (pp. 3-35). New York, NY: Routledge.

HOWARD, E. R., OLAGUE, N. & ROGERS, D. (2003). “The Dual Language Program Planner. A Guide for Designing and Implementing Dual Language Programs”. ERIC Clearinghouse. Consultado el 25 de mayo de 2015. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473083.pdf>

HOWARD, E. R., SUGARMAN, J., CHRISTIAN, D., LINDHOLM-LEARY, K. J., & ROGERS, D. (2007). *Guiding Principles for Dual Language Education* (2nd ed.). Washington, D C: Center for Applied Linguistics.

HUGUET, A. Y MADARIAGA, J. M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao. Universidad del País Vasco.

HYMES, D. H. (1971). On communicative competence, en J. B. Pride & J. Holmes, eds. (1972). Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971, pp. 269-293.

I

ISAJIW, W. (1990). “Ethnic-Identity Retention” in *Ethnic Identity and Equality: Varieties of Experience in a Canadian City*, R. Breton, et al., Toronto: University of Toronto Press, pp. 35-38.

J

JANÉS, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 117-132. Consultado el 14 de septiembre de 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411341008.pdf>

JENSEN, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

JOHNSTONE, R. (2002). Characteristics of Immersion Programs. Consultado el 15 de marzo de 2016. Disponible en:
<http://www.scilt.stir.ac.uk/PDFfiles/Immersion/Chapter%202.pdf>

JOSEPH, J. E. (2006). Linguistic identities: Double-edged swords. *Language Problems & Language Planning*, 30(3), 261-267.

K

KALAJA, P., DUFVA, H. & ALANEN, R. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of Learning and Teaching EFL* (pp. 186-198). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

_____ (2013). *Experimenting with visual narratives*. Cambridge: Cambridge University Press.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin, 2005.

KELLEHER, A. (2010). *Who is a heritage language learner? What is a heritage language? and What is a heritage language programm?* Heritage Briefs. Consultado en el CAL (*Center for Applied Linguistics*) el 2 de Marzo de 2016. Disponible en:
<http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/Who-is-a-Heritage-Language-Learner.pdf>

KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

_____ (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman: NewYork. Quarterly, Vol. 27 No 4, Winter, pp. 722 - 725.

_____ (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire:

Prentice Hall International.

KRASHEN, S. D. & TERRELL, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon/Alemany.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading images : The grammar of Visual Design*, 2nd edition, London : Routledge.

L

LABRADOR FERNÁNDEZ, J. (2001). *Identidad e inmigración: un estudio Cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

LACORTE, M. Y SUÁREZ GARCÍA, J. (2014). *La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro*. *Journal of Spanish Language Teaching* 1:2, pp. 129-136. Consultado el 11 de abril de 2016. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2014.970358?src=recsys&>

LAWTON, D. (1989). *Education, Culture and the National Curriculum* (London, Hodder and Stoughton).

LYSTER, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins Pub.

LYNCH, A. (2001). "Will the True Bilingual Please Step Forward? Implications of the Similarities between Heritage and Nonnative learners for SLA Theory". Annual Conference of the American Assosiation of Applied Linguistics. St. Louis, MO.

_____. (2003). "Toward a Theory of Heritage Language Acquisition: Spanish in the United States" *En Roca, C. y Colombi, C. (2003) Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. George Washington University Press. Washington, DC.

LÓPEZ MORALES, H. (coord.). Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Santillana-Instituto Cervantes, Madrid 2008.

LÓPEZ, M. G. & TASHAKKORI, A. (2006). Differential outcomes of two bilingual programs. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 123-145.

M

MAALOUF, A. (1998). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.

MANSIEL, M. (1982). “La communication interculturelle”. En *Intercultures*, 7, 39-57.

MARTIN-BELTRÁN, M. (2006). Opportunities for Language Exchange Among Language-Minority And Language-Majority Students. Diss. Stanford University, 2006. Print.

MASSOT LAFON, M. (2003). Jóvenes entre culturas: la construcción de la identidad en contextos multiculturales. Bilbao: Desclée de Brouwer.

MCADAMS, D. P. (1996). Personality, Modernity, and the Storied Self: A Contemporary Framework for Studying Persons. *Psychological Inquiry* Vol. 7, No. 4 (1996), pp. 295-321.

MCCARTHY, C. (1993). “After the Canon. Knowledge and Ideological representation in the multicultural discourse on Curriculum Reform”. En C.

McCARTHY & W. CRICHLOW (Eds.) *Race, Identity and Representation in Education*. London: Routledge, pp. 289-305.

MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. (2012). Linking “Heritage Language” Education and Plurilingual Repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in

Germany. In *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, pp.1-30. Consultado el 29 de enero de 2016. Disponible en:

<http://11.publication-archive.com/public?fn=document&id=2497&repository=1>

MIQUEL, L. Y SANS, N. (2004). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. En *Revista RedEle*, No.0. Consultado el 23 abril de 2016. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/redele/revista/miquel_sans.shtml

MOGHADDAM, F. M., TAYLOR, D. M., & WRIGHT, C. S. (1993). *Social psychology in cross-cultural perspective*. New York: Freeman.

MOLESKY, J. (1988). Understanding the American Linguistic Mosaic: A historical overview of language maintenance and language shift. In MacKay & Wong (eds.), *Language Diversity: Problems or Resources?* pp. 29-68. Cambridge, MA: Newbury House.

MONTRUL, S. (2008). Gender Agreement in Adult Second Language Learners and Spanish Heritage Speakers: The Effects of Age and Context of Acquisition. *Language Learning*, pp. 503-553.

_____ (2012). “Is the Heritage Language Like a Second Language?”, *EUROSLA Yearbook*, 12, 1-29.

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

_____ (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

N

NAOHUM, CH. (1991). *El proceso de la entrevista*. Editorial Kapelusz. México.

NARANJO PITA, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

NORTON, B. (2000). *“Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change”*. Essex, UK: Lognman Pearson Education.

_____ (2001). “Non-participation, imagined communities and the language classroom”, en Breen, M. P. (Ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New direcciones in Research*, Harlow. Essex. UK: Lognman Pearson Education Ltd, pp.159-171.

NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for a Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

O

OBLIGADO, C. (2011). *El libro de los viajes equivocados*. Cuentos. Editorial Páginas de Espuma, Madrid.

OCHOA, S., & RHODES, R. (2005). Assisting Parents of Bilingual Students to Achieve Equity in Public Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16 (1&2): 75-94.

OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of child language* (pp. 73- 94). Oxford: Basil Blackwell.

_____ (2008). “Language Socialization: An Historical Overview” In P.A. Duff and N.H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language Education*, 2nd Edition, Volume 8, Language Socialization, 3-15. New York: Springer.

OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

OLSEN, R., & KAGAN, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler, (Ed.), Cooperative language learning: A teacher's resource book (pp. 1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

OÑATE, M. P. (1989). El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid. Narcea Ediciones.

ORTIZ ROJAS, P. (2011). El Péndulo de Foucault y las Dinámicas del Desarrollo de la Educación Bilingüe en los Estados Unidos: Una Síntesis Histórica. Educación y Humanidades - Vol, 1 N° 2 (pp. 42-67). Año 2011. ISSN 0718-8242.

OVANDO, C., COLLIER, V. & COMBS, M. (2003). Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural contexts (3rd. ed). Boston: McGraw-Hill.

P

PAJARES, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3), 307-332.

PALOU, J. (2008). L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

_____ (2010). Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna. En J. Herrera, M. Abril, y C. Perdomo (coords.), Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje. Estudios sobre didácticas sobre las lenguas y sus literaturas (pp. 301-312). Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.

PEYTON, J. K., RANARD, D. A., & MCGINNIS, S. (Eds). (2001). Heritage Languages in America: Preserving a national resource. Washington, DC & McHenry, IL: The Center for

Applied Linguistics & Delta Systems.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Ed. La Muralla, 1994. pp. 180-200.

PHINNEY, J. S. (1991). Ethnic identity and self-esteem: A review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 13, 193-208.

POLINSKY, M. & KAGAN, O. (2007). Heritage Languages: In the ‘Wild’ and In the Classroom. *Language and Linguistics Compass* Volume 1, Issue 5, pp. 368-395, September 2007.

PORLÁN, R. (1997). *El curriculum para la formación permanente del profesorado*. En Proyecto Curricular: Investigación y Renovación Escolar (IRES)/Rafael Porlán. Sevilla: España. pp. 3-46.

PORLÁN, R. Y MARTIN, J. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.

PORTES, A. & RUMBAUT, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press.

PORTES, A. & ZHOU, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol 530, 74-96.

POTOWSKI, K. (2004). *Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: Implications for second language acquisition and heritage language maintenance*. *Modern Language Journal* 88 (1),75-101.

_____ (2005). *Fundamentos en la enseñanza del español a hispanohablantes en los Estados*

Unidos. Madrid: Arco.

_____. (2008). “¿Por qué ofrecen una clase de español para hispanohablantes?”, en Ewald, Jennifer y Anne Edstrom, eds., *El español a través de la lingüística: Preguntas y respuestas*, Somerville, MA, Cascadilla Press, pp. 228-241.

PUJADAS, J. (1992). *El método biográfico, el uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales*. Cuadernos Metodológicos. Madrid, CIS, 5.

R

RAMÍREZ, A. G. (1992). *El español de los Estados Unidos: El lenguaje de los hispanos*. Madrid: Editorial MAPFRE.

RAMÍREZ, J. D., YUEN, S. D., & RAMEY, D. R. (1991). Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education program for language minority children. San Mateo, CA: Aguirre International.

RHODES, N. & PUFAHL, I. (2009). *Foreign Language Teaching in the United States: Results of a National Survey*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics. Impreso.

RICHARDS, J. C, Y RODGERS, T. S. (2003). “La Enseñanza Comunicativa de la Lengua”. En Richards, J. C, y Rodgers, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Segunda edición actualizada. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press, pp. 153-174.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ J. L. Y BOLÍVAR BOTIA, A. (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga, Aljibe.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (J. Gil Flores y E. García Jiménez) (1996). *Metodología de la*

Investigación cualitativa. Málaga, Aljibe.

RODRÍGUEZ RUIZ, O. (2005). “La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales”. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*. Consultado el 2 de febrero de 2015. Disponible en:
<http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>

ROJAS, B. (2010). *Investigación Cualitativa Fundamentos y Praxis*, Editorial FEDUPEL, Caracas.

ROMAINE, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.

ROMEA, C. (2003). El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector. En Mendoza A. y Cerrillo, P. (Coord). *Intertextos sobre la recepción del discurso artístico*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

ROTHERAM, M. J., & PHINNEY, J. S. (1987). Introduction: Definitions and perspectives in the study of children’s ethnic socialization. In J. S. Phinney, & M.J. Rotheram (Eds.), *Children’s ethnic socialization: Pluralism and development*, (pp. 156–179). Newbury Park, CA: Sage.

RUMBAUT, R. G. (2004). *Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and Second generations in the United States. Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*. New York: Berghahn Books.

S

SÁNCHEZ, M. P. Y RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.

SANTOS ASENSI, J. (1996). “Música española contemporánea en el aula de español” en Gutiérrez Ordóñez, S. (ed.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II, Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León: Universidad de León, 367.

SANTROCK, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

SCHIFFRIN, D. (1996). *Narrative as self-portrait: Sociolinguistic construction of identity*. *Language in Society* 25, 2. 167-203.

SERRA, C. (2004). “*Etnografía escolar, etnografía de la educación*”, *Revista de Educación*, 334: 165-176.

SHIN, S. (2002). “The role of parents’ knowledge about bilingualism in the transmission of heritage languages”. Campbell, R. y Christian, D. (Eds.) *Directions in research: Intergenerational transmissions of heritage languages*, pp. 17-19. Consultado el 3 de mayo de 2016. Disponible en: http://international.ucla.edu/media/files/russ_and_donna.pdf

SIGUAN, M. (1992). *Multilingual Spain*. Amsterdam/Lisse/Berwyn, PA: Swets & Zeitlinger.

_____ (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Editorial Alianza.

SHOTTER, J. (1996). *El lenguaje y la construcción del sí mismo*. En M. Pakman (Ed.), *Construcciones de la experiencia humana (Vol. 1)*. Barcelona: Editorial Gedisa.

SHUY, R. W. (1976). *Problems in assessing language ability in bilingual education programs*. Mimeo.

SILVA-CORVALÁN, C. (2000). “La situación del español en Estados Unidos”, en *Anuario del Instituto Cervantes 2000*, pp. 65-115.

_____ (2003). El español en los Ángeles: Aspectos morfosintácticos. Ínsula

SITMAN, R. Y LERNER, I. (1994). “*Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*”, en Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso de ASELE, Madrid, pp. 227-233.

SOLOMON, I. D. (1988). Strategies for Implementing a Pluralistic Curriculum in the “Social Studies. Social Studies”, vol. 79, 6, pp. 256-259, 1988.

SOLTERO, S. W. (2004). Dual Language: Teaching and Learning in Two Languages. Pearson/A and B.

SORIANO, K. Y MARTÍNEZ J. A. (2007). Cápsulas culturales: el uso de refranes en la clase E/LE (nivel A2) [en línea]. Consultado el 19 de marzo de 2015. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_11/2007_redELE_11_10Soriano.pdf?documentId=0901e72b80df3343

STAKE, R. E. (1994). “Case Studies” en Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA). Sage, pp. 238-247

_____ (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

STENHOUSE, L. (1979). *Curriculum en la investigación como base de la enseñanza* / Lawrence Stenhouse. Madrid: Ed. Morata, 1987. pp. 93-108. El profesor como investigador. En la investigación y el desarrollo del curriculum / Lawrence Stenhouse. Madrid: Ed. Morata, 1991, pp. 194-221.

SUAREZ, D. (2007). Second and third generation heritage language speakers: HL scholarship's relevance to the research needs and future directions of TESOL. *Heritage Language Journal*, 1(5), 27-49.

SWARTZ, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

T

TAYLOR, L. & WHITTAKER, C. (2003). *Bridging multiple worlds: Case studies of diverse educational communities*. Boston: Allyn and Bacon.

THOMAS, W. P., & COLLIER, V. P. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

TORRES, C. (1998). “*El texto literario: subsidio mediato para la enseñanza del español como lengua extranjera*”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Actas del VI Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 104-110.

TORRES, L. (2007). *The politics of English and Spanish aquí y allá* en Potowski, K. y Cameron, R. *Spanish in Contact: Policy, Social and Linguistic Inquiries*. John Benjamins Publishing, 2007.

TORRES TORRES, A. (2011). “La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos”. *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, Universitat de Valencia, volumen nº 1, año 2011. Consultado el 24 de febrero de 2016. Disponible en: www.uv.es/normas/2011/Torres_2011.pdf

TUDOR, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

TURIENZO, M. C. (2012). *Los efectos identitarios que se materializan en el alumno inmigrante a través del recuerdo y de la creación literaria*. Màster de Recerca en la Didàctica de la Llengua i la Literatura. Trabajo final de Máster. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/47288>

U

U.S. CENSUS BUREAU, POPULATION DIVISION, ETHNIC AND HISPANICS STATISTICS BRANCH (2002). “Hispanic or Latino Origin for the United States, Regions, Divisions, States and for Puerto Rico: 2000 (PHC-T-10).” Consultado el 17 de abril de 2016. Disponible en: www.census.gov/population/www/cen2000/phc-t10.html

V

VAL, A. & VINOGRADOV, P. (2010). What is the identity of a heritage language speaker? Heritage Briefs. Recogido del CAL (Center for Applied Linguistics) en Marzo de 2017. Disponible en: <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/what-is-the-identity-of-a-heritage-language-speaker.pdf>

VALDÉS, G. & TESCHNER, R., EDS. (1977). *Teaching Spanish to the Spanish-Speaking: An annotated bibliography*. Austin Texas: National Educational Laboratory Publications.

VALDÉS, G. (1995). “The teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges.” *Modern Language Journal* 3:299-328.

_____ (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. In M. C. Colombi & F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 8-45). Boston, MA: Houghton Mifflin.

_____ (2000a). Introduction. In *Spanish for native speakers*. AATSP professional development series handbook for teachers K-16, Volume 1 (pp. 1-20). New York: Harcourt College.

_____ (2000b). *Teaching heritage languages: An introduction for Slavic- language-teaching*

professionals. In O. Kagan & B. Rifkin (Eds.), *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century* (pp. 375-403). Bloomington, IN: Slavica.

_____ (2001). *Heritage language students: Profiles and possibilities*. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-77). Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

VELASCO, H. Y DÍAZ DE RADA, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trotta.

VALENZUELA, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany, NY: State University of New York Press.

VILLA, D. & VILLA, J. (1998). "Identity labels and self-reported language use: Implications for Spanish language programs". *Foreign Language Annals* [en línea]. 1998, Mayo vol. 31(2). pp. 505-516. Consultado el 15 de febrero 2016. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.1998.31.issue-4/issuetoc>

VILLORO, L. (1998) *Sobre la identidad de los pueblos*. Publicado en Estado Plural, pluralidad de culturas. México: UNAM/Paidós, 1998, pp. 63-78. Consultado el 28 de abril de 2015. Disponible en: http://envia.xoc.uam.mx/tid/lecturas/Unidad%20II/Villoro_identidad.pdf

W

WALD, B. (1988). "Implications of research on dialects of Mexican American Spanish for linguistic theory". En Ornstein-Galicia, J. (ed.) (1988): *Research Issues and Problems in United States Spanish*. Brownsville: Pan American University.

WARNER, W. & SROLE, L. (1945). *The Social Systems of American Ethnic Groups*. New Haven, CT: Yale University Press.

WARSCHAUER, M. (2000). Language, identity, and the Internet. In B. Kolko, L. Nakamura, & G. Rodman (Eds.), *Race in cyberspace* (pp. 151-170). New York: Routledge.

WEBB, J. & MILLER, B. (2000). *Teaching Heritage Language Learners. Voices from the classroom*. Yonkers, NY: ACTFL.

WESCHE, M. B. & SKEHAN, P. (2002). "Communicative, task-based and content-based instruction" en R. B. Kaplan, *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 207-228.

WILLIAMS, M. Y BURDEN, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

WILEY, T. G. (2002). Accessing language rights in education: A brief history of the U.S. context. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: Critical issues* (pp. 39-64).

WOODS, D. (1996). *Teacher cognition and language teaching*. New York: Cambridge University Press.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias y Paidós Ibérica.

WOOLARD, K. & SCHIEFFELIN, B. (1994). "Language ideology". *Annual Review of Anthropology* 23, 55-82.

WONG FILLMORE, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323-346.

Z

ZAVALA, V. Y CÓRDOBA C. (2003). “Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú”. GTZ - Proeduca. Consultado el 29 de abril mayo de 2016. Disponible en: http://disde.minedu.gob.pe/gtz/ProeducaDocs/Publicaciones/Volver_al_desafio.pdf

ZENTELLA, A. C. (1997). Growing up bilingual. Oxford: Blackwell.

Sitografía general

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (AERA)

<http://www.aera.net/>

BILINGUAL RESEARCH JOURNAL

<http://www.tandfonline.com/toc/ubry20/current#.V2RJHo-cFPY>

CALIFORNIA ASSOCIATION FOR BILINGUAL EDUCATION (CABE)

<http://www.bilingualeducation.org>

CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION

<http://www.cde.ca.gov/sp/el/ip>

**CENTER FOR ADVANCED RESEARCH ON LANGUAGE ACQUISITION
(CARLA)**

<http://www.carla.umn.edu>

CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS (CAL)

<http://www.cal.org>

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE EN ELE

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* Traducido por el Instituto Cervantes, 2002. Madrid: Instituto Cervantes. Consultado el 17 de marzo de 2015. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

DISTRITO ESCOLAR

http://es.wikipedia.org/wiki/Distrito_escolar

DISTRITO ESCOLAR DE SAN FRANCISCO

<http://www.sfusd.edu/>

EDUCATIONAL RESEACHER

<http://edr.sagepub.com/>

HERITAGE LANGUAGE JOURNAL

<http://www.heritagelanguages.org/>

NATIONAL HERITAGE LANGUAGE RESOURCE CENTER

<http://nhlrc.ucla.edu/nhlrc>

LANGUAGE, EQUITY AND EDUCATIONAL POLICY (LEEP), STANFORD UNIVERSITY

<http://leep.stanford.edu/>

THOMAS EDISON CHARTER ACADEMY (TECA)

<http://www.teca-sf.org>

US DEPARTMENT OF EDUCATION

<http://www2.ed.gov/espanol/essa/index.html>

Referencias bibliográficas y sitográficas de la Secuencia Didáctica

ADA, A. F. (1993). Me llamo María Isabel. Disponible en: <http://almaflorada.com/my-name-is-maria-isabel/>

ADA, A. F. & CAMPOY, I. (2004). *Authors in the classroom. A transformative education process.* Boston: Pearson Education, Inc.

BENEDETTI, M. (2006). *Adioses y bienvenidas: 84 poemas y 80 haikus.* Madrid: Visor Libros.

COLORIN COLORADO

www.colorincolorado.org

COTE, R. (2003). “Del árbol y sus pájaros. Poesía colombiana actual”. En: Revista La estafeta del viento, 4 (otoño-invierno).

_____ (2006). *Poesía colombiana: antología esencial.* Madrid: Visor Libros.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE CATALUNYA

www.edu365.cat/crea

DI ORIO, R. (2009). *¿Qué significa ser global?.* Little Pickle Press LLC. Belvedere. California.

FOLLMÍ, O. (2006). *Revelaciones. 365 pensamientos de América latina*. España: Lunwerg Editores S.A.

GIRGADO, L. A. (1995). *Antología de la poesía hispanoamericana del siglo XX*. Madrid: Alhambra Longman.

GÓMEZ DE LA SERNA, R. Y FERNÁNDEZ, C. (1999). *100 greguerías*. Valencia: Media Vaca.

JUEGOS DE PALABRAS (2011). *Juegos de Palabras*. Consultado el 28 de abril de 2015. Disponible en: <http://www.juegosdepalabras.com/greguerias.htm>

KUSCHNIR, S. (2009). *Caligrama animado de Oliverio Girondo: Yo no sé nada*.

Consultado el 11 de marzo de 2012. Disponible en:

<http://www.youtube.com/watch?v=sfKstzIRS-s>

OVIEDO, J. M. (2008). *Poesía peruana: antología esencial*. Madrid: Visor Libros.

PÖPPEL, H. y GOMES, M. (2008). *Las Vanguardias literarias en Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela: bibliografía y antología crítica*. Madrid: Iberoamericana (2ª ed., corr. y ampl.).

PLAZA SANTILLANA

www.santillanausa.com/spanish-classroom/category/common-core-solutions.html

PUTUMAYO WORLD MUSIC. (2010). *Latin Party* [CD]. Estados Unidos: Koch Entertainment.

_____ (2011). *Latin Beats* [CD]. Estados Unidos: Koch Entertainment.

REDELE. *Red Electrónica de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Consultado

el 24 de febrero de 2016. Disponible en: www.educacion.gob.es/redele/index.shtml

TURIENZO, M. C. (2007). *Galería de A thin horizon (Blog)*

http://www.flickr.com/photos/a_thin_horizon/

_____ (2009). *Bohemias cábalas del tiempo (Blog)*

<http://bohemiascabalasdeltiempo.blogspot.com.es/>

_____ (2012). *Relatos de viajes migratorios (Blog)*

<http://relatosdeviajesmigratorios.blogspot.com.es/>

VIU LA POESÍA

www.viulapoesia.com

ANEXOS

Anexo I. Secuencia Didáctica “*La inclusión de la cultura del alumno en el currículum*”

i. Syllabus anual de la Secuencia Didáctica

Agosto 2015

| | |
|---|--|
| Proyecto por tareas | ‘Mi mundo y yo’ |
| | La historia de mi nombre ¿Dónde guardamos los recuerdos para viajar con ellos? |
| Autora del mes | Maya Christina González http://www.mayagonzalez.com/ |
| Nuestros héroes | Todos nosotros |
| Estrategias para la escritura | Secuencia temporal |
| Estrategias para la lectura | Comparar/Contrastar |
| Libros para los círculos literarios: | <i>Llámame árbol</i> <i>Los colores de mi mundo</i> <i>El río me ama</i> <i>Quiquiera que seas</i> |
| Gramática | Masculino/Femenino Singular/Plural Conjugación de verbos en presente Capitalización Puntuación |
| Vocabulario | Sinónimos y antónimos |
| Poesía | Versos y estrofas |
| Desarrollo del lenguaje oral | Termina la historia/ Líneas de comunicación |
| Poemas | <i>Debajo de mi cama</i> <i>La bufanda amarilla</i> |
| Adivina, adivinanza | Ha tejido la llovizna en pleno vuelo, una bufanda de colores para el cielo. (El arco iris) |
| Canciones | <i>Tengo, tengo, tengo</i> <i>A mi burro</i> |
| Trabalenguas | Como poco coco como, poco coco compro. |
| Proverbio | Después de la tormenta siempre sale el sol. |
| Países del mundo hispano | Familiarizarse con la ubicación de los países en los que se habla español. |

| | |
|--|---|
| Lectura para promover la tolerancia | <i>Heather tiene dos mamás</i> |
| Nuestro círculo | Si fuera un color sería... porque... |
| ¿Quién ha plantado una semilla hoy? | Los alumnos decían si habían hecho algo para ayudar a alguien en el aula o fuera de ella. |
| ¿Qué he aprendido hoy? | Mi <i>diario reflexivo</i> |

Septiembre 2015

| | |
|---|--|
| Proyecto por tareas | ‘Mi mundo y yo’ Un objeto muy especial para mí El día que nací Soy... Poemas acrósticos (<i>Cónfer.</i> Anexo V, pág. 391) |
| Autora del mes | Alma Flor Ada http://www.colorincolorado.org/es/videos/meet-authors/alma-flor-ada |
| Novela | <i>Me llamo María Isabel</i> |
| Nuestra heroína | Sonia Sotomayor |
| Estrategias para la escritura | Narrativa personal |
| Estrategias para la lectura | La voz interior Hacer conexiones |
| Libros para los círculos literarios: | <i>El camino de Amelia</i> <i>Un mundo nuevo</i> <i>Armando y la escuela de lona azul</i> <i>Primer día en las uvas</i> |
| Gramática | Masculino/Femenino Singular/Plural Conjugación de verbos en presente Conectores |
| Vocabulario | Cognados |
| Poesía | Acrósticos |
| Desarrollo del lenguaje oral | Termina la historia/ Líneas de comunicación |
| Poemas | <i>Isla adentro (Puerto Rico)</i> <i>Isla verde (Cuba)</i> <i>Luna de otoño</i> |
| Adivina, adivinanza | Danzando siempre en puntitas va un bailarín de madera, su traviesa huella de humo garabatea donde quiera. (El lápiz) |
| Canciones | <i>El coquí</i> <i>Yo soy feliz</i> <i>Orgullo bilingüe</i> |

| | |
|--|---|
| Trabalenguas | ¿Cuánta madera roería un roedor, si los roedores royeran madera? |
| Proverbio | Nunca te acostarás sin saber una cosa más. |
| Celebraciones | Mes de la herencia hispana Grito de Dolores (16) Año Nuevo judío (<i>Rosh Hashanah</i>) Equinoccio de otoño (22) |
| Países del mundo hispano | Puerto Rico, Cuba y República Dominicana |
| Lectura para promover la tolerancia | <i>Sonia Sotomayor, la niña que nació en el Bronx</i> |
| Nuestro círculo | La persona con la que siempre me gusta estar es... |
| ¿Quién ha plantado una semilla hoy? | Los alumnos decían si habían hecho algo para ayudar a alguien en el aula o fuera de ella. |
| ¿Qué he aprendido hoy? | <i>Mi diario reflexivo</i> |

Octubre 2015

| | |
|---|--|
| Proyecto por tareas | ‘De dónde venimos, nuestra herencia’ |
| | Versos acrósticos con los nombres de los países hispanohablantes Las banderas, esos pedazos tela que nos definen e identifican Artistas, músicos, científicos, escritores, deportistas y líderes del mundo hispano |
| Autora del mes | Georgina Lázaro https://www.leamosporsiempre.com/single-post/2014/07/16/Junto-al-flamboyan%C3%A1n-amarillo-de-Georgina-L%C3%A1zaro |
| Novela | <i>Me llamo María Isabel</i> |
| Nuestro héroe | Octavio Paz |
| Estrategias para la escritura | Texto informativo |
| Estrategias para la lectura | Causa/Efecto ¿Ficción o Realidad? |
| Libros para los círculos literarios: | <i>En 1492</i> <i>Niños de América</i> <i>El flamboyán amarillo</i> <i>El tapiz de abuela</i> |
| Gramática | Masculino/Femenino Singular/Plural Conjugación de verbos en pasado Uso de las comas |

| | |
|--|---|
| | Sustantivos |
| Vocabulario | Palabras compuestas |
| Poesía | Haikus |
| Desarrollo del lenguaje oral | Termina la historia/ Líneas de comunicación |
| Poemas | <i>Calavera calaverita</i> <i>¿Quién?</i> <i>El país de las maravillas</i> <i>Cuento</i> |
| Adivina, adivinanza | Luciernagas que se encienden una a una, alrededor del estanque de la luna. (Las estrellas) |
| Canciones | <i>Los esqueletos salen de la tumba</i> <i>Lunes antes de almorzar</i> <i>Caracolito</i> |
| Trabalenguas | Pablito clavo un clavito, ¿qué clavito clavo Pablito? |
| Proverbio | Amigo en la adversidad es un amigo de verdad. |
| Celebraciones | Mes nacional de la cosecha Día internacional de la música (1) Día de las Hispanidad / Día de los pueblos indígenas (12) Halloween (31) |
| Países del mundo hispano | México y Guatemala |
| Lectura para promover la tolerancia | <i>La tarjeta de Antonio</i> |
| Nuestro círculo | El lugar al que siempre quiero ir es... |
| ¿Quién ha plantado una semilla hoy? | |
| ¿Qué he aprendido hoy? | <i>Mi diario reflexivo</i> |

Noviembre 2015

| | |
|--------------------------------------|--|
| Proyecto por tareas | ‘Mi viaje por el mundo de habla hispana’ |
| | Juegos del mundo hispano Matemática Azteca |
| Autor del mes | Juan Ramón Jiménez https://www.youtube.com/watch?v=NyvfmR4xb14 https://www.youtube.com/watch?v=9NDXym1pomo |
| Novela | <i>Platero y yo</i> |
| Nuestra heroína | Elena Ochoa |
| Estrategias para la escritura | Texto expositivo |
| Estrategias para la lectura | Hacer preguntas |

| | |
|---|--|
| Libros para los círculos literarios: | <i>El día de los muertos</i> <i>Carlos y la planta de calabaza</i> <i>Gracias te damos</i> |
| Gramática | Masculino/Femenino Singular/Plural Adjetivos Oraciones subordinadas Conjugación de verbos en pasado |
| Vocabulario | Palabras polisémicas |
| Poesía | Verso libre |
| Desarrollo del lenguaje oral | Termina la historia/ Líneas de comunicación |
| Poemas | <i>Calavera de azúcar</i> <i>El tiempo se murió</i> <i>Centroamérica</i> |
| Adivina, adivinanza | Existo cuando me guardan, muero cuando me sacan ¿Quién soy? (El secreto) |
| Canciones | <i>Estaba la muerte un día</i> <i>El patio de mi casa</i> <i>El tambor de la alegría</i> |
| Trabalenguas | El cielo está enladrillado, ¿quién lo desenladrillará? el desenladrillador que lo desenladrille, buen desenladrillador será. |
| Proverbio | Al mal tiempo, buena cara. |
| Celebraciones | Día de los muertos Diwali Acción de gracias |
| Países del mundo hispano | El Salvador y Honduras |
| Lectura para promover la tolerancia | <i>Rojo o por qué el bullying no es divertido</i> |
| Nuestro círculo | Si pudiera ser un animal sería... porque... |
| ¿Quién ha plantado una semilla hoy? | Los alumnos decían si habían hecho algo para ayudar a alguien en el aula o fuera de ella. |
| ¿Qué he aprendido hoy? | Mi <i>diario reflexivo</i> |

Diciembre 2015

| | |
|----------------------------|--|
| Proyecto por tareas | ‘Mi viaje por el mundo de habla hispana’ |
| | Recetas de cocina ¿Puedes leer maya? |
| Autor del mes | Francisco Alarcón http://www.colorincolorado.org/es/videos/meet-authors/francisco-x-alarc%C3%B3n |
| Novela | ¿Quién fue José Martí? |

| | |
|---|---|
| Nuestro héroe | José Martí |
| Estrategias para la escritura | Texto expositivo |
| Estrategias para la lectura | Inferir |
| Libros para los círculos literarios: | <i>Sabores de América</i> <i>¡MmMm que rico! Brotes de las Américas</i> <i>Jitomates risueños</i> |
| Gramática | Masculino/Femenino Singular/Plural Adverbios Oraciones subordinadas Conjugación de verbos en pasado |
| Vocabulario | Homófonos |
| Poesía | Greguerías |
| Desarrollo del lenguaje oral | Termina la historia/ Líneas de comunicación |
| Poemas | <i>Nos despedimos del año</i> <i>Diego Rivera</i> <i>Nada más</i> |
| Adivina, adivinanza | Vuelo sin moverme y tengo lindo color y, cuando pico, chupo la miel de la flor. (El colibrí) |
| Canciones | <i>Velitas de Hanukah</i> <i>Santa viene a la ciudad</i> <i>Villancicos</i> |
| Trabalenguas | Con galleta o sin galleta, engalletado estás, vivir engalletado y te engatellará aún más. |
| Proverbio | De tal palo tal astilla. |
| Celebraciones | Solsticio de invierno Hanukah Kwanzaa Navidad Las posadas |
| Países del mundo hispano | Nicaragua y Costa Rica |
| Lectura para promover la tolerancia | <i>Los mejores colores</i> |
| Nuestro círculo | ¿Qué es lo que más te gusta de tu mejor amig@? |
| ¿Quién ha plantado una semilla hoy? | Los alumnos decían si habían hecho algo para ayudar a alguien en el aula o fuera de ella. |
| ¿Qué he aprendido hoy? | <i>Mi diario reflexivo</i> |

Enero 2016

| | |
|----------------------------|--|
| Proyecto por tareas | ‘Soy global’ |
| | Collage que represente lo que significa para mí ser global |

| | |
|---|---|
| | ¿Cómo podemos ser globales? |
| Autora del mes | Lucía González http://www.colorincolorado.org/es/videos/meet-authors/luc%C3%ADa-gonz%C3%A1lez |
| Novela | ¿ <i>Quién fue Frida Kahlo?</i> |
| Nuestra/o heroína/héroe | Frida Kahlo |
| Estrategias para la escritura | Texto de opinión |
| Estrategias para la lectura | Códigos para el texto |
| Libros para los círculos literarios: | ¿ <i>Qué significa ser global?</i> <i>Pelitos</i> <i>La velita de los cuentos</i> <i>Sam y el dinero de la suerte</i> |
| Gramática | Conjugación de verbos en futuro Uso de comillas Uso de los dos puntos |
| Vocabulario | Palabras compuestas |
| Poesía | Verso rimado |
| Desarrollo del lenguaje oral | Termina la historia/ Líneas de comunicación |
| Poemas | <i>Conjuro</i> <i>Canción de enero</i> <i>Martin Luther King tuvo un sueño</i> |
| Adivina, adivinanza | Vuela sin alas, chifla sin boca ¿Qué es? (El viento) |
| Canciones | <i>Abuelita, quiero hablar como tú</i> <i>Chocolate</i> |
| Trabalenguas | Pepe Pecas pica papas con un pico. Con un pico pica papas Pepe Pecas. |
| Proverbio | Gallo que no canta, algo tiene en la garganta. |
| Celebraciones | El día de Reyes (6) Dr. Martin Luther King Jr. Día nacional de la caligrafía (21) Año Nuevo chino, conocido también como 'La fiesta de la primavera' o 'Año Nuevo Lunar'. |
| Países del mundo hispano | Panamá y Colombia |
| Lectura para promover la tolerancia | <i>Nuestras familias</i> |
| Nuestro círculo | El regalo más especial para mí fue... |
| ¿Quién ha plantado una semilla hoy? | Los alumnos decían si habían hecho algo para ayudar a alguien en el aula o fuera de ella. |
| ¿Qué he aprendido hoy? | <i>Mi diario reflexivo</i> |

Febrero 2016

| | |
|---|---|
| Proyecto por tareas | ‘La herencia afroamericana y su conexión con la herencia hispana’ |
| | MLK, Rosa Parks, Malcom X, Ruby Bridges, Zora Hurston, Harriet Tubman, Barack Obama, Toni Morrison, Ray Charles, Nelson Mandela Cesar Chávez, Dolores Huertas, Sonia Sotomayor, Frida Kahlo, Alma Flor Ada, Octavio Paz, Sor Juana Inés dela Cruz, Federico García Lorca |
| Autora del mes | Sandra Cisneros http://www.sandracisneros.com |
| Novela | <i>¿Quién fue Dr. Martin Luther King ?</i> |
| Nuestro héroe | Dr. Martin Luther King Jr. |
| Estrategias para la escritura | Narrativa imaginaria |
| Estrategias para la lectura | Determinar lo que es relevante |
| Libros para los círculos literarios: | <i>El joven Martin Luther King, Jr.</i> <i>Zora Hurston y el árbol sonador</i> <i>Cuadros de familia</i> |
| Gramática | Uso del condicional |
| Vocabulario | Palabras abstractas |
| Poesía | Poesía visual/conceptual http://www.viulapoesia.com |
| Desarrollo del lenguaje oral | Termina la historia/ Líneas de comunicación |
| Poemas | <i>El corazón es agua</i> <i>Sangre de colores</i> <i>Besos</i> |
| Adivina, adivinanza | ¿Cuál es el animal que siempre llega al final? (El delfín) |
| Canciones | <i>Acuarela</i> <i>De colores</i> |
| Trabalenguas | Como quieres que te quiera si el que quiero que me quiera no me quiere como quiero que me quiera. |
| Proverbio | Una pintura es un poema sin palabras. |
| Celebraciones | Mes de la herencia afroamericana. Valentine’s day El festival de los faroles Mardi Gras George Washington (22) |
| Países del mundo hispano | Venezuela y Ecuador |
| Lectura para promover la tolerancia | <i>El lapicero mágico</i> |

| | |
|--|---|
| Nuestro círculo | Tengo miedo a... |
| ¿Quién ha plantado una semilla hoy? | Los alumnos decían si habían hecho algo para ayudar a alguien en el aula o fuera de ella. |
| ¿Qué he aprendido hoy? | Mi <i>diario reflexivo</i> |

Marzo 2016

| | |
|---|--|
| Proyecto por tareas | “Escritura de leyendas” Las leyendas de los países de los aprendices en formato <i>Prezi</i> <i>Nuestras historias musicales en formato leyenda</i> |
| Autor del mes | Jorge Argueta http://www.jorgeargueta.com/ |
| Novela | <i>¿Quién fue Sor Juana Inés de la Cruz?</i> |
| Nuestra heroína | Sor Juana Inés de la Cruz |
| Estrategias para la escritura | Textos persuasivos |
| Estrategias para la lectura | Resumir |
| Libros para los círculos literarios: | <i>Los Pájaros No Tienen Fronteras: Leyendas y Mitos de América Latina</i> <i>La mujer que brillaba aún más que el sol</i> <i>Xóchitl, la niña de las flores</i> |
| Gramática | Comparación/símil y metáfora |
| Vocabulario | Prefijos |
| Poesía | Caligramas |
| Desarrollo del lenguaje oral | Termina la historia/ Líneas de comunicación |
| Poemas | <i>Sellos de correos</i> <i>La punta de mi lápiz-La brocha del pincel</i> <i>Cuento</i> <i>Verde marzo</i> |
| Adivina, adivinanza | No ves el sol, no ves la luna, y si está espesa, no ves cosa alguna. (La niebla) |
| Canciones | <i>La pulga de San José</i> <i>Sal solecito</i> |
| Trabalenguas | Tres tristes tigres comen trigo en un trigal. |
| Proverbio | No hay rosas sin espinas. |
| Celebraciones | Saint Patrick's' day (17) Equinoccio de primavera (20) Día mundial de la poesía (21) Nacimiento de César Chávez (31) |
| Países del mundo hispano | Perú, Bolivia y Uruguay |
| Lectura para promover la tolerancia | <i>‘A’ de activista</i> |

| | |
|--|---|
| Nuestro círculo | El regalo más especial que me han hecho es... |
| ¿Quién ha plantado una semilla hoy? | Los alumnos decían si habían hecho algo para ayudar a alguien en el aula o fuera de ella. |
| ¿Qué he aprendido hoy? | Mi <i>diario reflexivo</i> |

Abril 2016

| | |
|---|--|
| Proyecto por tareas | ‘Presentación de países’ |
| | Entrevistas a miembros de la comunidad de habla hispana ¡A cocinar! |
| Autor del mes | Francisco Jiménez https://www.youtube.com/watch?v=G_-HNBmmdqI |
| Novela | <i>El color de mis palabras</i> |
| Nuestro héroe | César Chávez |
| Estrategias para la escritura | Investigación |
| Estrategias para la lectura | Determinar lo que es relevante |
| Libros para los círculos literarios: | La mariposa Mi diario de aquí y de allá Lado a lado. César Chávez y Dolores Huertas Un árbol para César Chávez |
| Gramática | Reglas de acentuación |
| Vocabulario | Sufijos |
| Poesía | Cadáver exquisito |
| Desarrollo del lenguaje oral | Termina la historia/ Líneas de comunicación |
| Poemas | <i>Preposiciones</i> <i>Do, re, mí, fa, sol</i> <i>El origen de la luna y las estrellas</i> |
| Adivina, adivinanza | Resbalan de una en una cuando hay pena y no fortuna. (Las lágrimas) |
| Canciones | <i>Un millón de amigos</i> <i>El himno de la alegría</i> |
| Trabalenguas | La pera cayó del árbol, del árbol cayó la pera, si tú la esperas la pera caerá, caerá con espera. |
| Proverbio | El tiempo lo cura todo. |
| Celebraciones | Día de la tierra (22) Día del libro (23) Día del árbol (24) Día del niño en México (30) |
| Países del mundo hispano | Paraguay y Chile |
| Lectura para promover la tolerancia | <i>Nicolás tiene dos papás</i> |

| | |
|--|---|
| Nuestro círculo | El libro que más me ha gustado ese año ha sido... |
| ¿Quién ha plantado una semilla hoy? | Los alumnos decían si habían hecho algo para ayudar a alguien en el aula o fuera de ella. |
| ¿Qué he aprendido hoy? | Mi <i>diario reflexivo</i> |

Mayo 2016

| | |
|---|--|
| Proyecto por tareas | ‘Presentación de países’ Adopta un país Entrevistas a miembros de la comunidad de habla hispana ¡A bailar! Salsa, merengue, flamenco, samba y baile folclórico Nuestro poemario |
| Autora del mes | Pat Mora http://www.colorincolorado.org/es/video/pat-mora-en-espa%C3%B1ol |
| Novela | <i>El color de mis palabras</i> |
| Nuestra/o heroína/héroe | Celia Cruz |
| Estrategias para la escritura | Investigación |
| Estrategias para la lectura | Sintetizar |
| Libros para los círculos literarios: | <i>No digas nada, mamá</i> <i>Flotando en la canción de mamá</i> <i>Un sillón para mi mamá</i> <i>¡Azúcar! La vida de Celia Cruz</i> <i>Book Fiesta. Celebremos El día de los niños y el día de los libros</i> |
| Gramática | Repaso de todas las destrezas gramaticales |
| Vocabulario | Palabras polisémicas |
| Poesía | Repaso de todas las composiciones poéticas |
| Desarrollo del lenguaje oral | Termina la historia/ Líneas de comunicación |
| Poemas | <i>La tierra es redonda</i> <i>Las cuerdas de mi guitarra</i> <i>Hoy quiero contarte</i> (Poema encadenado) |
| Adivina, adivinanza | Cuando a esta estrella de barro se le rompe el corazón, nos regala juguetona, confeti de colación. (La piñata) |
| Canciones | <i>Carnaval</i> <i>Aire</i> |
| Trabalenguas | Cuando cuentas cuentos, cuenta cuántos cuentos cuentas, porque cuando cuentas cuentos, nunca cuentas cuántos cuentas. |

| | |
|--|--|
| Proverbio | El tiempo es oro. |
| Celebraciones | Cinco de mayo Día de las madres (Segundo domingo) Día mundial de la interculturalidad (21) |
| Países del mundo hispano | España, Argentina y Chile |
| Lectura para promover la tolerancia | <i>Religiones del mundo</i> |
| Nuestro círculo | Lo mejor de tercer grado ha sido... |
| ¿Quién ha plantado una semilla hoy? | Los alumnos decían si habían hecho algo para ayudar a alguien en el aula o fuera de ella. |
| ¿Qué he aprendido hoy? | Mi <i>diario reflexivo</i> |

ii. Implementación semanal de la Secuencia Didáctica

Lunes

De 8:30-9:30 y de 10:00-11:00

| Actividad | Materiales | Tiempo |
|--|---|---------------|
| Conoce a la autora | http://www.colorincolorado.org/es/videos/meet-authors/alma-flor-ada | 10' |
| Poema, proverbio, canción, trabalenguas y adivinanza | | 10' |
| Gramática | | 20' |
| Vocabulario | | 20' |
| Escritura | | 50' |
| ¿Qué he aprendido hoy? | <i>Diario reflexivo</i> | 10' |

Martes

De 8:30am-9:30am y de 10:00am-11:00am

| Actividad | Materiales | Tiempo |
|--|-------------------|---------------|
| Poema, proverbio, canción, trabalenguas y adivinanza | | 10' |
| Gramática | | 20' |
| Vocabulario | | 15' |
| Estrategias para la lectura | | 20' |

| | | |
|------------------------|-------------------------|-----|
| Escritura | | 45' |
| ¿Qué he aprendido hoy? | <i>Diario reflexivo</i> | 10' |

Miércoles

De 8:30am-10:00am

| Actividad | Materiales | Tiempo |
|------------------------|-------------------------|---------------|
| Lectura en voz alta | Libro | 20' |
| Círculos literarios | 4/5 libros | 60' |
| ¿Qué he aprendido hoy? | <i>Diario reflexivo</i> | 10' |

Jueves

De 8:30am-9:30am y de 10:00am-11:00am

| Actividad | Materiales | Tiempo |
|--|-------------------------|---------------|
| Poema, proverbio, canción, trabalenguas y adivinanza | | 10' |
| Gramática | | 15' |
| Vocabulario | | 15' |
| Estrategias para la lectura | | 20' |
| Escritura | | 50' |
| ¿Qué he aprendido hoy? | <i>Diario reflexivo</i> | 10' |

Viernes

De 8:30am-9:30am y de 10:00am-11:00am

| Actividad | Materiales | Tiempo |
|--|-------------------|---------------|
| Poema, proverbio, canción, trabalenguas y adivinanza | | 10' |
| Gramática | | 20' |
| Vocabulario | | 15' |
| Escritura | | 45' |
| Nuestro círculo | | 20' |

| | | |
|------------------------|-------------------------|-----|
| ¿Qué he aprendido hoy? | <i>Diario reflexivo</i> | 10' |
|------------------------|-------------------------|-----|

Anexo II. Componentes de la Secuencia Didáctica “La inclusión de la cultura del alumno en el currículum”

i. Abecedario multicultural del mundo hispano

| A | B | C | Ch | D |
|---------------|--------------|-------------|-------------|----------|
| Acapulco | Bachata | Cacahuate | Cha-cha-chá | Duende |
| Aguas frescas | Barcelona | Café | Chile | |
| América | Belice | Caracas | Chocolate | |
| Andes | Bogotá | Caribe | | |
| Argentina | Bolivia | Castañuelas | | |
| Asunción | Buenos Aires | Colombia | | |
| Azteca | | Coquí | | |
| | | Costa Rica | | |

| E | F | G | H | I |
|----------|------------|-------------|----------|----------|
| Ecuador | Flamenco | Gallo pinto | Habana | Incas |
| España | Folklórico | Gigantona | Honduras | |
| | Fútbol | Guatemala | | |

| J | L | LI | M | N |
|----------|----------|-----------|-------------|-----------|
| Jalisco | La Paz | Llama | Machu Pichu | Nicaragua |
| Juárez | Lima | | Madrid | Nopal |
| | | | Managua | |
| | | | Mango | |
| | | | Maracuyá | |
| | | | Merengue | |
| | | | México | |
| | | | Montevideo | |

| O | P | Q | R | S |
|----------|--------------|------------|----------------------|---------------|
| Oaxaca | Panamá | Quesadilla | República Dominicana | Salsa |
| | Paraguay | Quetzal | Reyes Magos | San José |
| | Pancho Villa | Quijote | Rumba | Santiago |
| | Papa | Quínoa | | Santo Domingo |
| | Pesos | Quito | | San Salvador |
| | Perú | | | Silleteros |
| | Polca | | | |
| | Posadas | | | |
| | Puerto Rico | | | |
| | Punta | | | |
| | Pupusas | | | |

| T | U | V | Y | Z |
|-------------|----------|-----------|----------|----------|
| Taino | Uruguay | Venezuela | Yucatán | Zapata |
| Tamal | | | | Zapoteco |
| Tango | | | | |
| Tapatío | | | | |
| Tegucigalpa | | | | |
| Toro | | | | |
| Tuna | | | | |

ii. Cancionero multicultural del mundo hispano

1. Tengo, tengo, tengo
2. Caracolito
3. Chocolate
4. Orgullo bilingüe
5. Yo soy feliz
6. Abuelita, quiero hablar como tú
7. El coquí
8. A mi burro
9. Los esqueletos salen de la tumba
10. Lunes antes de almorzar
11. Estaba la muerte un día

12. El patio de mi casa
13. El tambor de la alegría
14. Velitas de Hanukah
15. Santa viene a la ciudad
16. Villancicos
17. Sal solecito
18. La pulga de San José
19. De colores
20. Carnaval
21. El himno de la alegría
22. Aire
23. Acuarela
24. Un millón de amigos

iii. Poemario multicultural del mundo hispano

1. Debajo de mi cama
2. La bufanda amarilla
3. ¿Quién?
4. La luna de otoño
5. Preposiciones
6. Calavera calaverita
7. Calavera de azúcar
8. El tiempo se murió
9. Centroamérica
10. Nos despedimos del año
11. Diego Rivera
12. Nada más
13. Canción de enero
14. Martin Luther King tuvo un sueño
15. Do, re, mí, fa, sol

16. El origen de la luna y las estrellas
17. Verde
18. El corazón es agua
19. Conjuro
20. Besos
21. Sellos de correos
22. La punta de mi lápiz- La brocha del pincel
23. Cuento
24. Verde marzo
25. La tierra es redonda
26. Las cuerdas de mi guitarra
27. Hoy quiero contarte (Poema encadenado)
28. Luna de otoño
29. Isla verde (Cuba)
30. Isla adentro (Puerto Rico)
31. El país de las maravillas

iv. Refranero multicultural del mundo hispano

1. El tiempo lo cura todo.
2. Al mal tiempo buena cara.
3. Después de la tormenta siempre sale el sol.
4. Una pintura es un poema sin palabras
5. Haz el bien y no mires con quien.
6. Dos cabezas piensan mejor que una.
7. Amigo en la adversidad es un amigo de verdad.
8. Amor con amor se paga.
9. Borrón y cuenta nueva.
10. El amor no se compra con dinero.
11. Con la vara que midas te medirán.
12. De tal palo tal astilla.

13. Nunca te acostarás sin saber una cosa más.
14. Cuando el río ruge, agua lleva.
15. De noche todos los gatos son pardos.
16. A buen entendedor, pocas palabras bastan.
17. Ande yo caliente, ríase la gente.
18. Gallo que no canta, algo tiene en la garganta.
19. El saber no ocupa lugar.
20. Gato con guantes no caza ratones.
21. No se puede pedir peras al olmo.
22. No hay rosas sin espinas.
23. El tiempo es oro.

v. Proverbios multiculturales del mundo hispano

1. El tiempo lo cura todo.
2. Al mal tiempo buena cara.
3. Después de la tormenta siempre sale el sol.
4. Un poema es una pintura sin palabras
5. Haz el bien y no mires con quien.
6. Dos cabezas piensan mejor que una.
7. Amigo en la adversidad es un amigo de verdad.
8. Amor con amor se paga.
9. Borrón y cuenta nueva.
10. El amor no se compra con dinero.
11. Con la vara que midas te medirán.
12. De tal palo tal astilla.
13. Nunca te acostarás sin saber una cosa más.
14. Cuando el río ruge, agua lleva.
15. De noche todos los gatos son pardos.
16. A buen entendedor, pocas palabras bastan.
17. Ande yo caliente, ríase la gente.

18. Gallo que no canta, algo tiene en la garganta.
19. El saber no ocupa lugar.
20. Gato con guantes no caza ratones.

vi. Adivinanzas multiculturales del mundo hispano

1. Ha tejido la llovizna en pleno vuelo, una bufanda de colores para el cielo. (El arco iris)
2. Tiene excelente memoria, fino olfato y dura piel, tiene los dientes más largos y hermoso que pueda haber. (El elefante)
3. Cuando a esta estrella de barro se le rompe el corazón, nos regala juguetona, confeti de colación. (La piñata)
4. Luciérnagas que se encienden una a una, alrededor del estanque de la luna. (Las estrellas)
5. Imita cuando escucha, repite sin saber, hace pasar vergüenza y siempre sin querer. (El loro)
6. Danzando siempre en puntitas va un bailarín de madera, su traviesa huella de humo garabatea donde quiera. (El lápiz)
7. ¿Cuál es el animal que siempre llega al final? (El delfín)
8. Vuela sin alas, chifla sin boca ¿Qué es? (El viento)
9. Existo cuando me guardan, muero cuando me sacan ¿Quién soy? (El secreto)
10. En la punta de la cola lleva siempre un agujijón, cuando se pelea con otro parece un buen bailarín. (El escorpión)
11. Cinta de siete colores cuando sale el sol quiere bañarse y si sale la luna, corre a acostarse. (El arco iris)
12. No ves el sol, no ves la luna, y si está espesa, no ves cosa alguna. (La niebla)
13. Vuelo sin moverme y tengo lindo color y, cuando pico, chupo la miel de la flor. (El colibrí)
14. Resbalan de una en una cuando hay pena y no fortuna. (Las lágrimas)
15. Si pierde la cola lo mismo le da, pues siempre de una nueva vuelve a disfrutar. (La lagartija)

16. Tengo millones de brazos, pero no tengo cuerpo, tengo miles de años, pero no me comprenden, no tengo fuerza, pero controlo dos hemisferios ¿Quién soy? (El cerebro)

vii. Trabalenguas multiculturales del mundo hispano

1. Como poco coco como, poco coco compro.
2. ¿Cuánta madera roería un roedor si los roedores royeran madera?
3. Tres tristes tigres comen trigo en un trigal.
4. Cuando cuentas cuentos, cuenta cuántos cuentos cuentas porque nunca cuentas cuántos cuentas.
5. Arturo tuvo un tubo, pero el tubo que tuvo se le rompió, y para recuperar el tubo, tuvo que comprar otro tubo.
6. Un burro comía berros y el perro se los robó, el burro lanzó un rebuzno, y el perro al barro cayó.
7. Cómo quieres que te quiera si quien quiero que me quiera no me quiere como quiero que me quiera.
8. La luna esta encaracolada ¿quién la desencaracolará?, aquel que la desencaracole, buen desencaracolador será.
9. Nadie silva como Silvia, si alguien silva como Silvia es porque ella les enseñó a silvar.
10. Poquito a poquito Paquito empaca poquitas copitas en pocos paquetes.
11. Yo vi en un huerto un cuervo cruento comerse el cuero del cuerpo del puerco muerto.
12. Si el caracol tuviera cara como tiene el caracol, fuera cara, fuera col, fuera caracol con cara.
13. Jorge el cerrajero vende cerrajes en la cerrajería.
14. Pablito clavo un clavito, ¿qué clavito clavo Pablito?
15. El cielo está enladrillado, ¿quién lo desenladrillará? el desenladrillador que lo desenladrille, buen desenladrillador será.
16. Con galleta o sin galleta, engalletado estás, vivir engalletado y te engatellará aún más.

17. Pepe Pecas pica papas con un pico. Con un pico pica papas Pepe Pecas.
18. La pera cayó del árbol, del árbol cayó la pera, si tú la esperas la pera caerá, caerá con espera.

Anexo III. Herramientas para la recogida de datos

i. Entrevistas a miembros de la comunidad por parte de los alumnos

Nombre de la persona entrevistada: _____

Nombres de los entrevistadores: _____

Fecha: _____



1. *¿Cómo se llama?*
2. *¿Dónde nació?*
3. *¿De qué parte del país es usted?*
4. *¿A qué edad vino a los Estados Unidos?*
5. *¿Cuál fue el motivo que le llevó a mudarse a los EE.UU.?*
6. *¿Cuándo fue la última vez que estuvo en su país?*
7. *¿Tiene familia acá?*
8. *¿Tiene familia allá?*
9. *¿Le gustaría volver a vivir a su país?*
10. *¿Siente que ya ha echado raíces en los Estados Unidos?*
11. *¿Cuál es la moneda de su país?*

12. *¿Cuál es una celebración importante?*
13. *¿Qué es lo que más extraña de su país?*
14. *¿Recuerda un objeto especial que trajo consigo cuando vino?*
15. *¿Qué color asocia con su país?*
16. *¿Qué olor asocia con su país?*
17. *¿Qué canción asocia con su país?*
18. *¿Qué comida asocia con su país?*
19. *¿Qué música asocia con su país?*
20. *¿Cuál es su comida favorita de allá?*
21. *¿Cómo es el clima de su país?*
22. *¿En qué momento del año recomienda visitar el país?*

ii. Entrevistas a los aprendices por parte de los otros aprendices durante las presentaciones de los países



1. *¿Puedes mostrarnos el país en el mapa?*
2. *¿Cuál es la moneda del país?*
3. *¿Cuál es la capital del país?*
4. *¿Cuál es tu celebración favorita del país?*
5. *¿Cuál es tu comida favorita del país?*
6. *¿Quién es un personaje famoso del país?*
7. *¿Cómo es el clima del país?*

8. *Tienes algún dato curioso sobre la flora y la fauna del país.*
9. *Si un amigo te preguntara que es lo mejor del país ¿qué le dirías? ¿Por qué?*
10. *¿Puedes recitar un poema o cantarnos una canción del país?*

iii. Entrevistas a padres

- Su opinión es muy importante y nos ayudará a conocer, entender y a ayudar a su hijo/a en el proceso de aprendizaje del español.
- Le garantizamos el anonimato y la confidencialidad.
- Le damos las gracias de antemano por acceder a ser entrevistado/a.



14. *¿Dónde nació?*
15. *¿A qué edad llegó a los Estados Unidos?*
16. *¿Mantiene contacto con la familia de su país de origen?*
17. *¿Suele viajar a su país de origen? ¿Con qué frecuencia?*
18. *¿Considera el saber español un motivo de orgullo?*
19. *¿Considera el español un elemento de conexión con la comunidad hispana?*
20. *¿Usted cree que su país está presente en su casa? Si es así, dígame por favor ¿cómo se vive/siente el español en su hogar?*
21. *¿Habla con sus hijos de su ‘viaje migratorio’?*
22. *¿Se siente feliz de vivir en San Francisco?*
23. *¿Cuál es su actitud hacia los Estados Unidos, o más concretamente hacia su vida aquí?*
24. *¿Siente que ha echado raíces en los Estados Unidos?*
25. *¿Ha manifestado en casa deseo de regresar a su país en un futuro?*

26. ¿Cómo vivió su hij@ el viaje migratorio?

iv. Cuestionario I a aprendices

- El objetivo de este cuestionario es múltiple: conoceros, saber cuál es vuestra relación con las lenguas y recoger vuestras impresiones sobre el papel que juegan vuestras culturas en el aula.
- Garantizamos el anonimato y la confidencialidad.
- Con este cuestionario no se os evaluará en modo alguno.
- La duración será de 45 minutos aproximadamente.



I-Información personal

1. Nombre:
2. Edad:
3. Lugar de nacimiento:

| | | |
|---|-------------|--------------|
| <i>Nada</i> | <i>Algo</i> | <i>Mucho</i> |
| 46. ¿Te gustan las adivinanzas? | | |
| <i>Nada</i> | <i>Algo</i> | <i>Mucho</i> |
| 47. ¿Te gusta estar aprendiendo español? | | |
| <i>Nada</i> | <i>Algo</i> | <i>Mucho</i> |

Agradecemos tu participación en este cuestionario.

v. Cuestionario II a aprendices

- El objetivo de este cuestionario es recoger vuestra opinión sobre la cultura, las lenguas y lo que os gusta de la clase de español.
- Garantizamos el anonimato y la confidencialidad.
- Con este cuestionario no se os evaluará en modo alguno.
- La duración será de 30 minutos aproximadamente.



I. Tus gustos/tus intereses**1. Nombre:****2. Escribe dos adjetivos que te definan:****3. ¿Te gusta leer?**

Nada Algo Mucho

4. ¿Te gusta escribir?

Nada Algo Mucho

5. ¿Te gusta la poesía?

Nada Algo Mucho

6. ¿Te gusta dibujar?

Nada Algo Mucho

7. ¿Te gustan las canciones?

Nada Algo Mucho

8. ¿Te gustan los trabalenguas?

Nada Algo Mucho

9. ¿Te gustan los proverbios?

Nada Algo Mucho

10. ¿Te gustan las adivinanzas?

Nada Algo Mucho

11. ¿Te gusta estar aprendiendo español?

Nada Algo Mucho

II. Sobre tu país**12. ¿Cuál es tu país?****13. Un recuerdo recurrente de tu país es:****14. Si sueñas con tu país te vienen imágenes de:****15. Si tuvieras que describir tu país con una palabra o frase esa sería:****16. ¿Sabes algún poema o canción que hable de tu país?****17. Un olor asociado a tu país es:****18. ¿Cómo te sientes cuando lees en clase algo que habla de tu país?**

Me es indiferente *Bien* *Muy bien*

19. ¿Has notado en tus maestras de este año interés por conocer cosas sobre tu país?

Si la respuesta es afirmativa, pon algún ejemplo.

Nada *Algo* *Mucho*

20. ¿Piensas que tu familia está contenta de vivir en los Estados Unidos? (Responde sólo si tu familia no es de aquí)

Sí *No* *No sé*

21. ¿Se habla en casa de la posibilidad de volver algún día a tu país? (Responde sólo si tu familia no es de aquí)

Sí *No*

22. Si pudieras elegir el lugar donde vivir, ¿cuál sería?

III. Sobre las lenguas

23. ¿Qué lengua usas más en clase?

24. El español es una lengua: (Marca la respuesta con una X)

Cálida *Interesante* *Fría* *Aburrida* *Amigable* *Seria*

25. El inglés es una lengua: (Marca la respuesta con una X)

Cálida *Interesante* *Fría* *Aburrida* *Amigable* *Seria*

26. Mi lengua es: (Marca la respuesta con una X)

Cálida *Interesante* *Fría* *Aburrida* *Amigable* *Seria*

27. ¿Qué es lo que has aprendido en la clase sobre el español como lengua?

IV. Sobre la cultura

28. ¿Qué entiendes por cultura?

29. ¿Qué formas de cultura te interesan? (marca con una X la/s que te interesen)

Literatura *Costumbres*

Arte *Lengua*

Música *Comidas*

30. ¿Qué culturas identificas entre tus amistades?

- Nuestro abecedario multicultural del mundo hispano
- Galería de artistas del mundo hispánico
- Nuestros héroes
- Escribo sobre una receta familiar de mi país
- Las banderas son pedazos de tela que nos definen e identifican
- Escribo sobre una leyenda conocida por mí o por mi familia
- Escribe, ilustra, pon música y grábate leyendo tu propia leyenda

37. Si pudieras cambiar algo de la clase de español ¿qué sería?

38. ¿Has aprendido algo sobre tí mismo en las clases de español?

39. ¿Qué es lo que más te ha gustado de las clases de español?

Agradecemos tu participación en este cuestionario.

vi. Cuestionario I a padres

Cuestionario I a padres con hijos que asisten a un programa de inmersión dual



- Su opinión es muy importante y nos ayudará a conocer, entender y a ayudar a su hijo/a en el proceso de aprendizaje del español.
- Le garantizamos el anonimato y la confidencialidad.

- 1- *¿Cuáles fueron las razones que le llevaron a poner a su hijo en el programa de inmersión dual?*
- 2- *¿Cuántos años lleva su hijo en el programa de inmersión dual?*
- 3- *¿Qué cree que le motiva a su hijo para asistir a una escuela donde la instrucción es la mitad del día en una lengua que no es habitualmente hablada en casa y/o no por todos los miembros de la familia?*
- 4- *¿Ha intentado su hijo enseñarle español?*
- 5- *¿Hace su hijo/a uso del español tan pronto como le surge una oportunidad?*
- 6- *¿Alguna vez han notado que su hijo tiene dificultades con el español?*

Agradecemos el que haya participado en este cuestionario.

vii. Cuestionario II a padres

Cuestionario II para los padres con hijos que asisten a un programa de inmersión dual



- Su opinión es muy importante y nos ayudará a conocer, entender y asistir a los alumnos en su proceso de aprendizaje del español.
- Les damos las gracias de antemano por rellenar este cuestionario
- Garantizamos el anonimato y la confidencialidad.

- 1- *¿Ha observado en su hijo/a un cambio de actitud hacia el español desde agosto hasta mayo? Si es así, podría, por favor, explicarlo.*
- 2- *¿Ha habido algún cambio respecto a su tendencia a relacionarse con gente de distintas culturas?*
- 3- *¿Con cuál de los siguientes proyectos ha visto a su hijo/a más entusiasmado/a y dedicado/a? Por favor subráyelos.*

“Mi mundo y yo”

- El día que nací
- La historia de mi nombre
- Soy global
- Mis sueños
- Mis seres queridos
- Caligrama sobre mí
- ¿Dónde guardamos los recuerdos para viajar con ellos?
- Acróstico de mi nombre
- Acróstico para un compañero de clase que me ha ayudado en tercer grado

“Mi viaje por el mundo de los países hispanohablantes”

- Acrósticos sobre los países
- Haiku sobre un país de habla hispana
- Presentación individual de un país de habla hispana
- Entrevistas en la escuela a 12 miembros de países de habla hispana
- Adopta un país
- Nuestro abecedario multicultural del mundo hispano
- Galería de artistas del mundo hispánico
- Nuestros héroes
- Escribo sobre una receta familiar de mi país
- Las banderas son pedazos de tela que nos definen e identifican

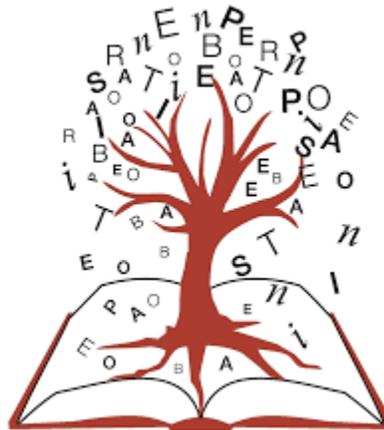
- Escribo sobre una leyenda conocida por mí o por mi familia
- Escribe, ilustra, pon música y grábate leyendo tu propia leyenda

- 4- *El memorizar semanalmente un poema o una canción era algo opcional para los alumnos ¿Ha visto a si hijo/a hacerlo? Si es así, ¿con qué frecuencia?*
- 5- *Después de que su hijo/a ha tenido la mitad de la instrucción en español durante todo un curso escolar, ¿qué cree que es lo que más le ha gustado de las clases?*
- 6- *¿Quisiera que su hijo/a continuara en el programa de inmersión dual el curso próximo? Tanto si la respuesta es afirmativa como negativa, ¿podría por favor explicar por qué?*

Agradecemos el que haya participado en este cuestionario.

viii. Cuestionario I a docentes y directora

Cuestionario I a docentes y directora



- Los ítems presentados a continuación hacen referencia a las necesidades y las exigencias de la integración escolar, la relevancia del componente lingüístico versus el componente cultural y los contenidos culturales que deberían enseñarse. El objetivo de este cuestionario es, por tanto, recoger su opinión sobre el papel que juegan en el aula.
- Garantizamos el anonimato y la confidencialidad.
- Indique por favor su grado de acuerdo, desacuerdo o indecisión con la formulación contenida en cada ítem.

1- *La enseñanza del español en la escuela como lengua del hogar (E/L1), lengua de herencia (E/LH) y segunda lengua (E/L2) cubre las necesidades de la comunicación intercultural.*

De acuerdo En desacuerdo Indeciso

2- *En la enseñanza en la escuela del E/L1, E/LH y E/L2 el objetivo principal que debe perseguirse es la adquisición de la competencia lingüística.*

De acuerdo En desacuerdo Indeciso

3- *Mantener un equilibrio entre la enseñanza de la lengua y la cultura es fundamental.*

De acuerdo En desacuerdo Indeciso

4- *Es preciso corregir los usos inadecuados de tipo sociocultural que cometen los alumnos.*

De acuerdo En desacuerdo Indeciso

5- *Se debería ser más exigente con los errores de tipo lingüístico que con los de tipo sociocultural.*

De acuerdo En desacuerdo Indeciso

6- *En el Proyecto Curricular de la escuela se hace hincapié fundamentalmente en el componente lingüístico.*

De acuerdo En desacuerdo Indeciso

7- *Las actividades culturales propuestas en los libros de texto empleados aparecen como algo secundario frente al contenido lingüístico.*

De acuerdo En desacuerdo Indeciso

- 8- *Al seleccionar los libros de texto se debería tener en cuenta cómo abordan el componente cultural.*

De acuerdo En desacuerdo Indeciso

- 9- *Los contenidos culturales que preferentemente deberían enseñarse son unos conocimientos objetivos sobre realidades concretas (monumentos, eventos, hechos, personajes, etc.).*

De acuerdo En desacuerdo Indeciso

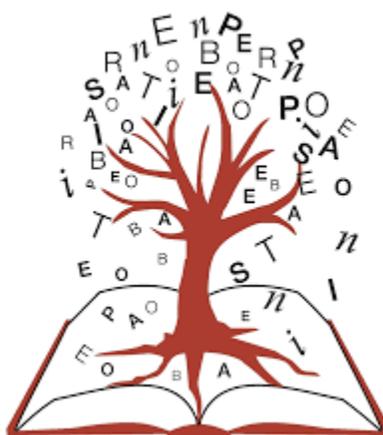
- 10- *Los contenidos culturales que preferentemente deberían enseñarse son las convenciones socioculturales verbales y no verbales.*

De acuerdo En desacuerdo Indeciso

Agradecemos el que haya participado en este cuestionario

ix. **Cuestionario II a docentes**

Cuestionario II a docentes

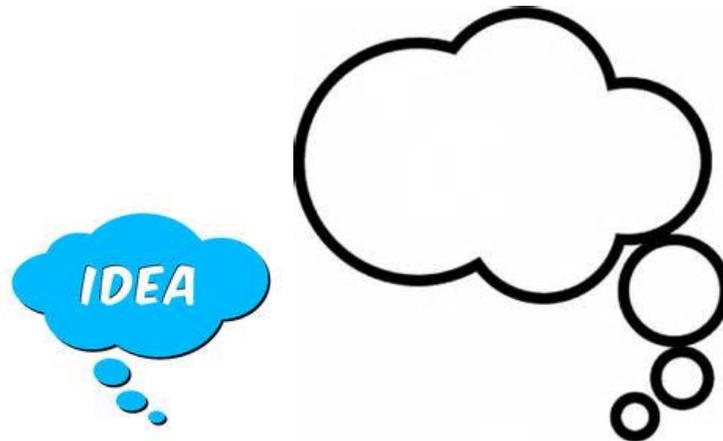


- El objetivo de este cuestionario es recoger su opinión sobre el papel que juega la enseñanza de la escritura y la poesía en el aula, así como la interculturalidad del docente.
 - Garantizamos el anonimato y la confidencialidad.
1. *¿Con qué frecuencia semanal imparte Lengua y Literatura española?*
 2. *¿Qué características tiene el corpus literario usado en la clase de Lengua y Literatura?*
 3. *¿Piensa que los diferentes países hispanohablantes están reflejados en los libros de texto que utiliza?*
 4. *¿Qué papel juega la poesía en su instrucción semanal?*
 5. *¿Podría poner un par de ejemplos de cómo trabaja la poesía en el aula?*
 6. *¿Ve interés por parte de sus alumnos en la poesía?*
 7. *¿Qué papel juega la escritura en sus clases?*
 8. *¿Podría poner un par de ejemplos de cómo trabaja la escritura en el aula?*
 9. *¿Ve interés por parte de sus alumnos en la escritura?*
 10. *Si tuviera que puntuar de uno a diez el grado de motivación de sus estudiantes hacia la clase de español ¿cuál sería?*
 11. *¿Ha habido algún acontecimiento que le haya acercado a alguno de los países de sus alumnos (celebración, viaje, etc.)?*
 12. *¿Está más familiarizado con algunos de los países de sus alumnos? Si es así, ¿con cuál?*
 13. *¿Qué es para usted la interculturalidad?*
 14. *¿Qué piensa de la afirmación siguiente: ‘Para llegar a ser un maestro intercultural uno debe ser primero una persona intercultural’*
 15. *¿Se identifica como una persona o como un docente intercultural, o como ambos?*

Agradecemos el que haya participado en este cuestionario.

Anexo V. Reflexiones por escrito

i. *Mi diario reflexivo*



Mi diario reflexivo



¿Qué he aprendido hoy?

Nombre: _____

ii. Reflexión tras la entrevista a los miembros de la comunidad

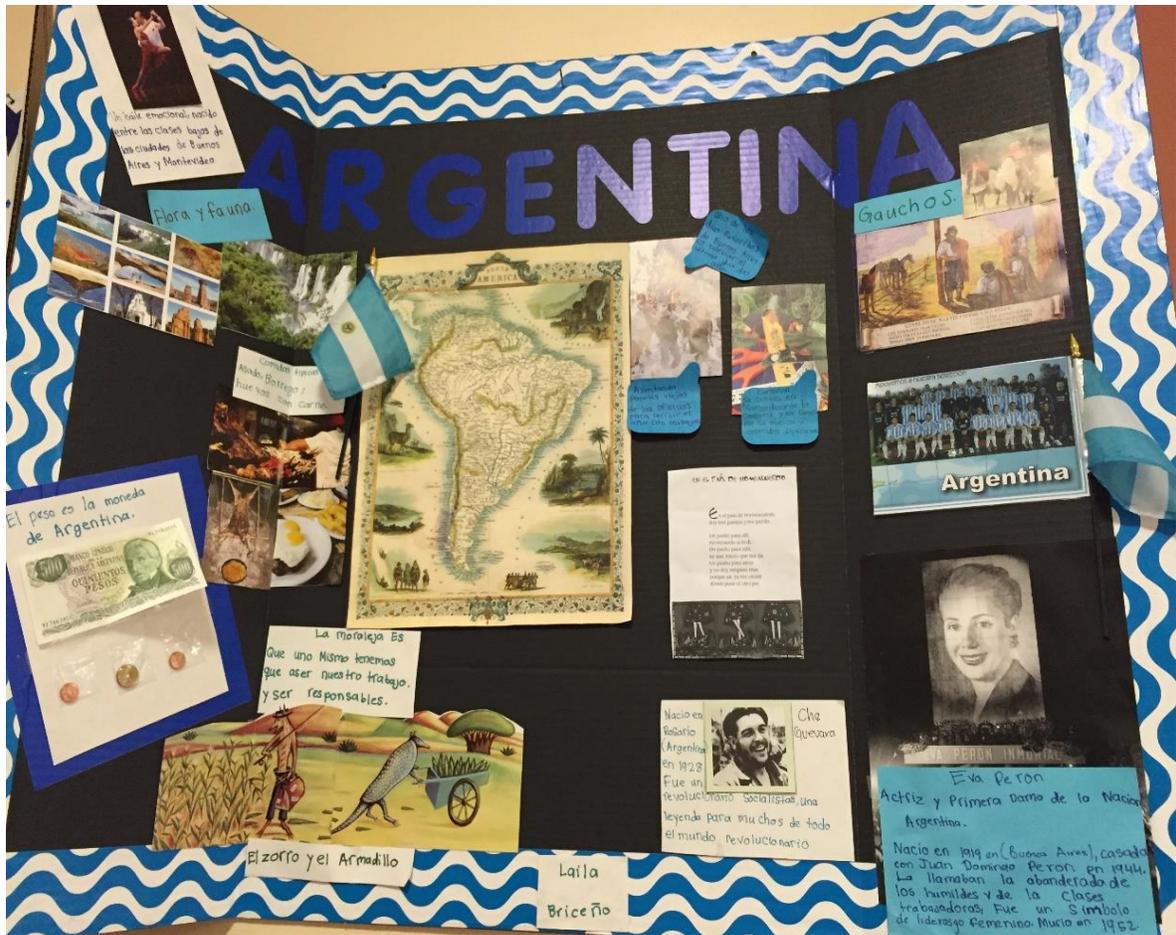
Reflexión tras la entrevista

Entrevista llevada a cabo por: _____

1. *¿Hubo alguna cosa nueva que aprendiste de la persona entrevistada sobre tu país objeto de estudio?*
2. *¿Qué fue lo que más te llamó la atención de las respuestas que dio la persona entrevistada?*

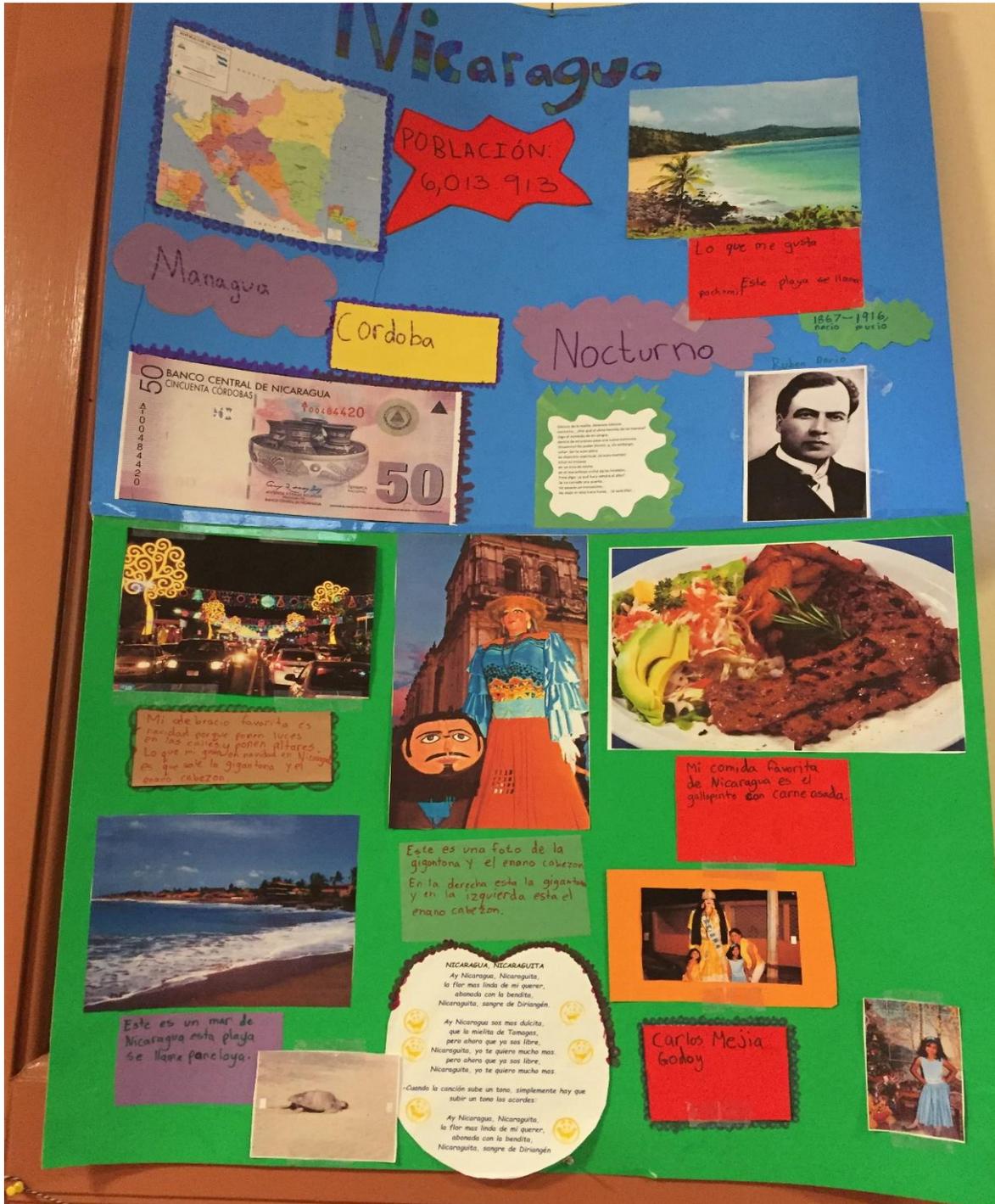
Anexo V. Producción multimodal de los aprendices

i. Imágenes de los trabajos de los países

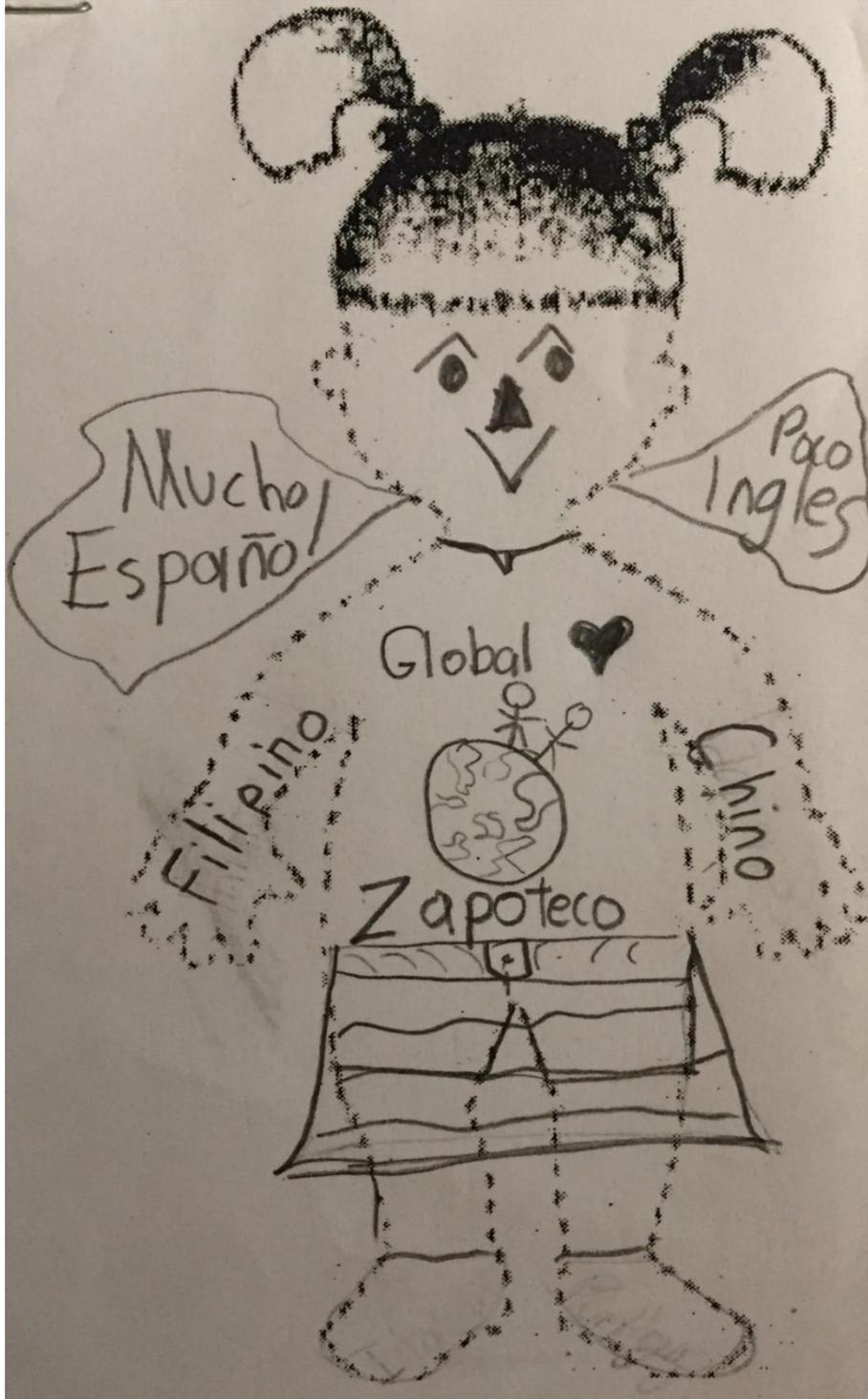


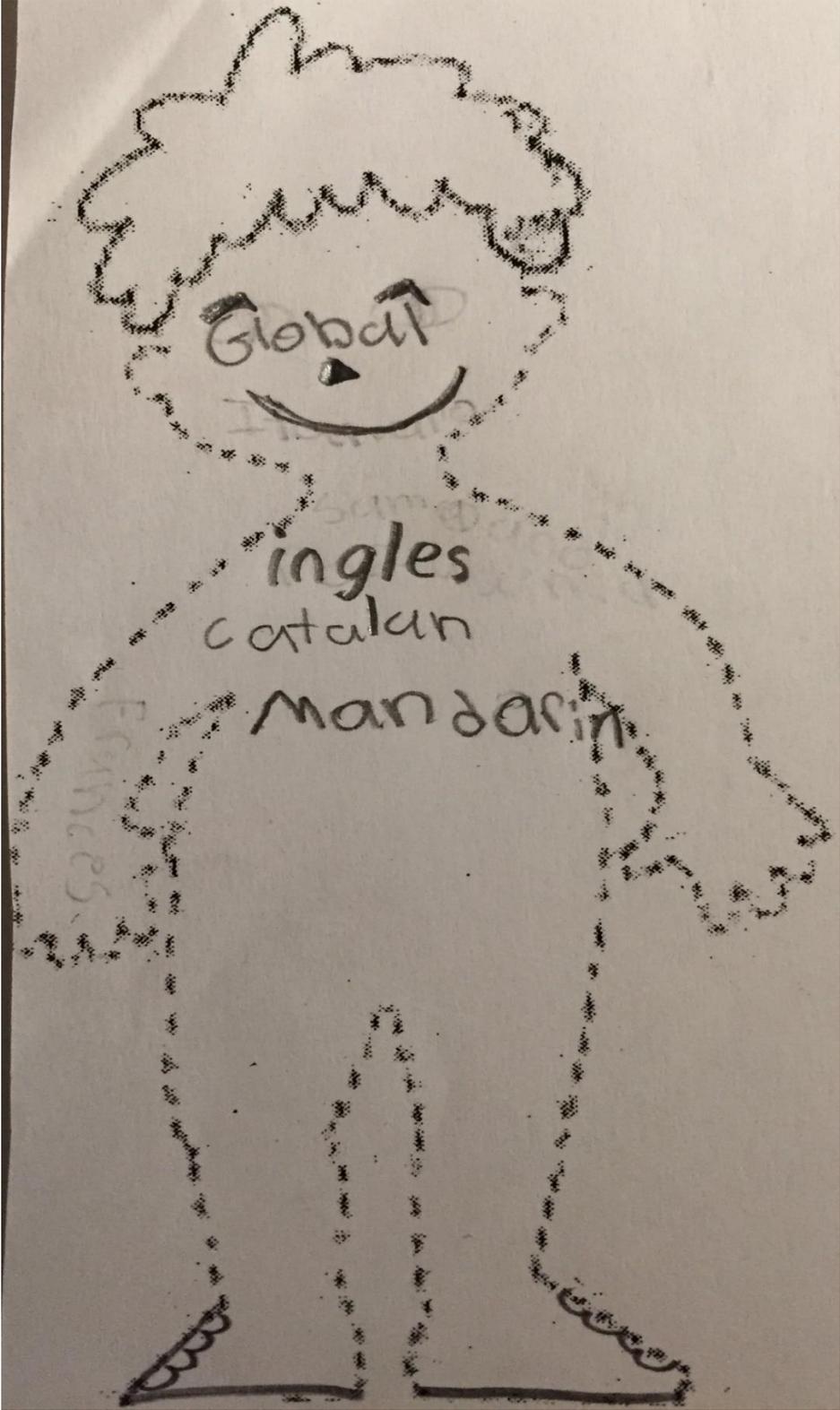




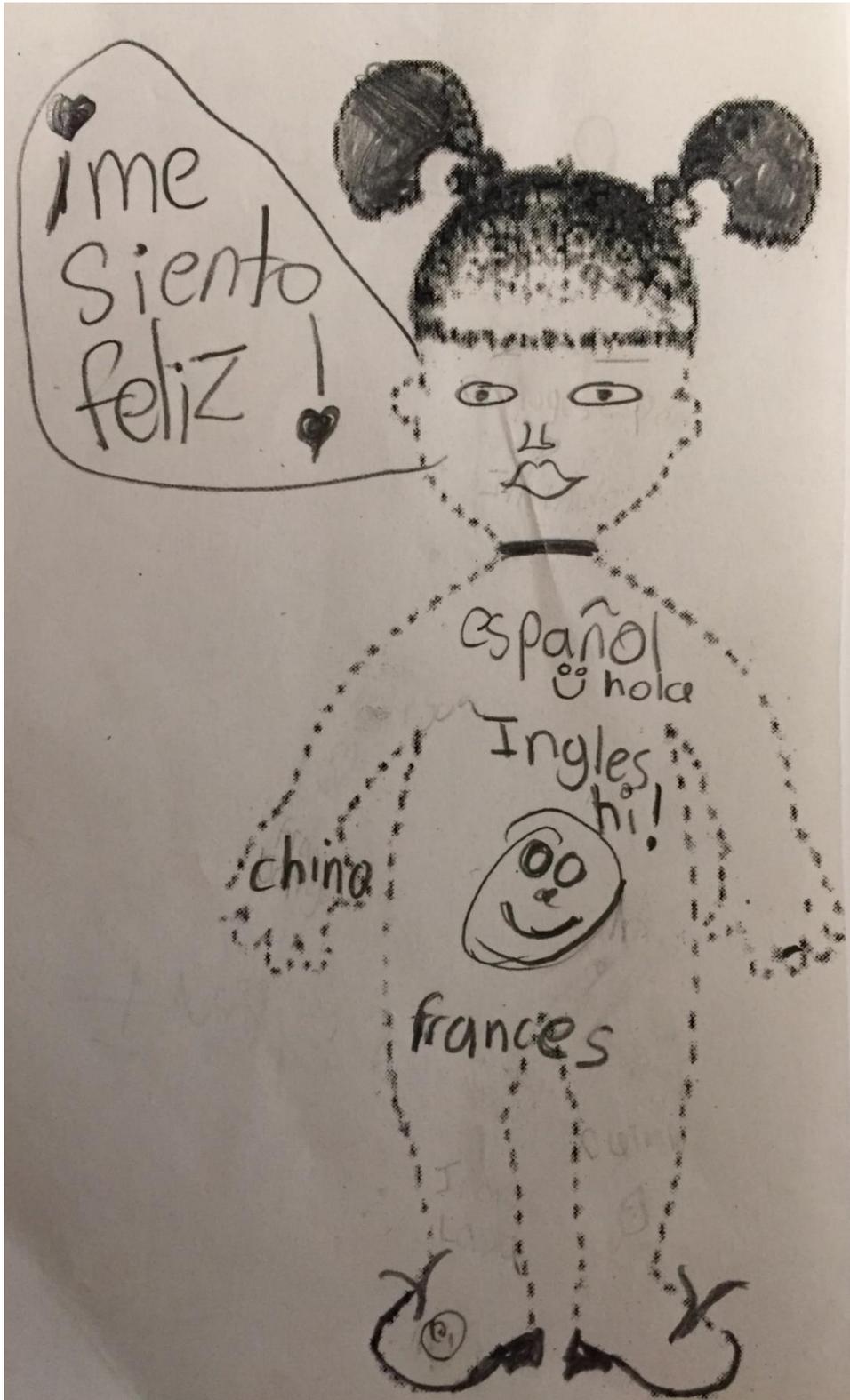


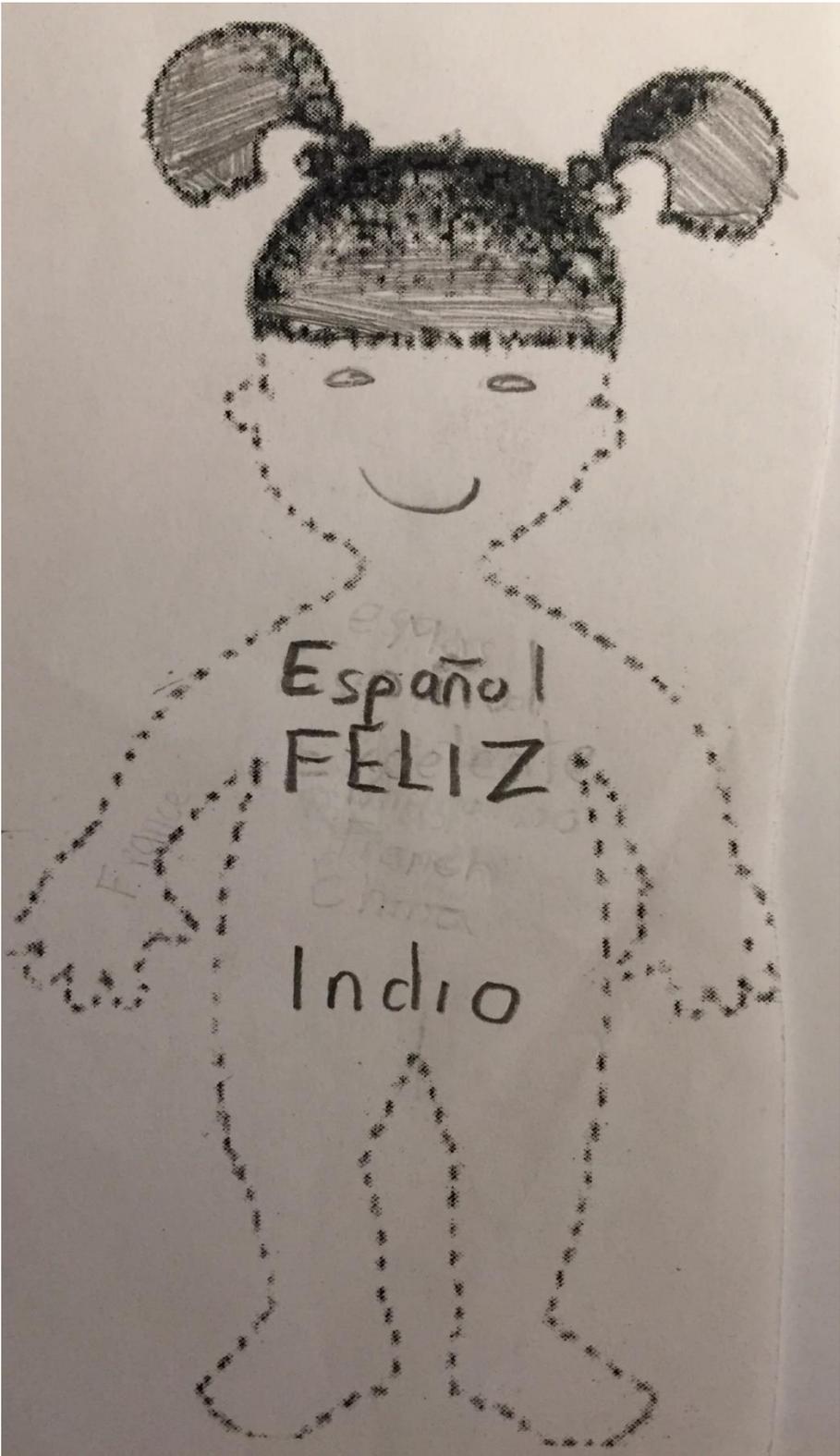
ii. Imágenes de las siluetas



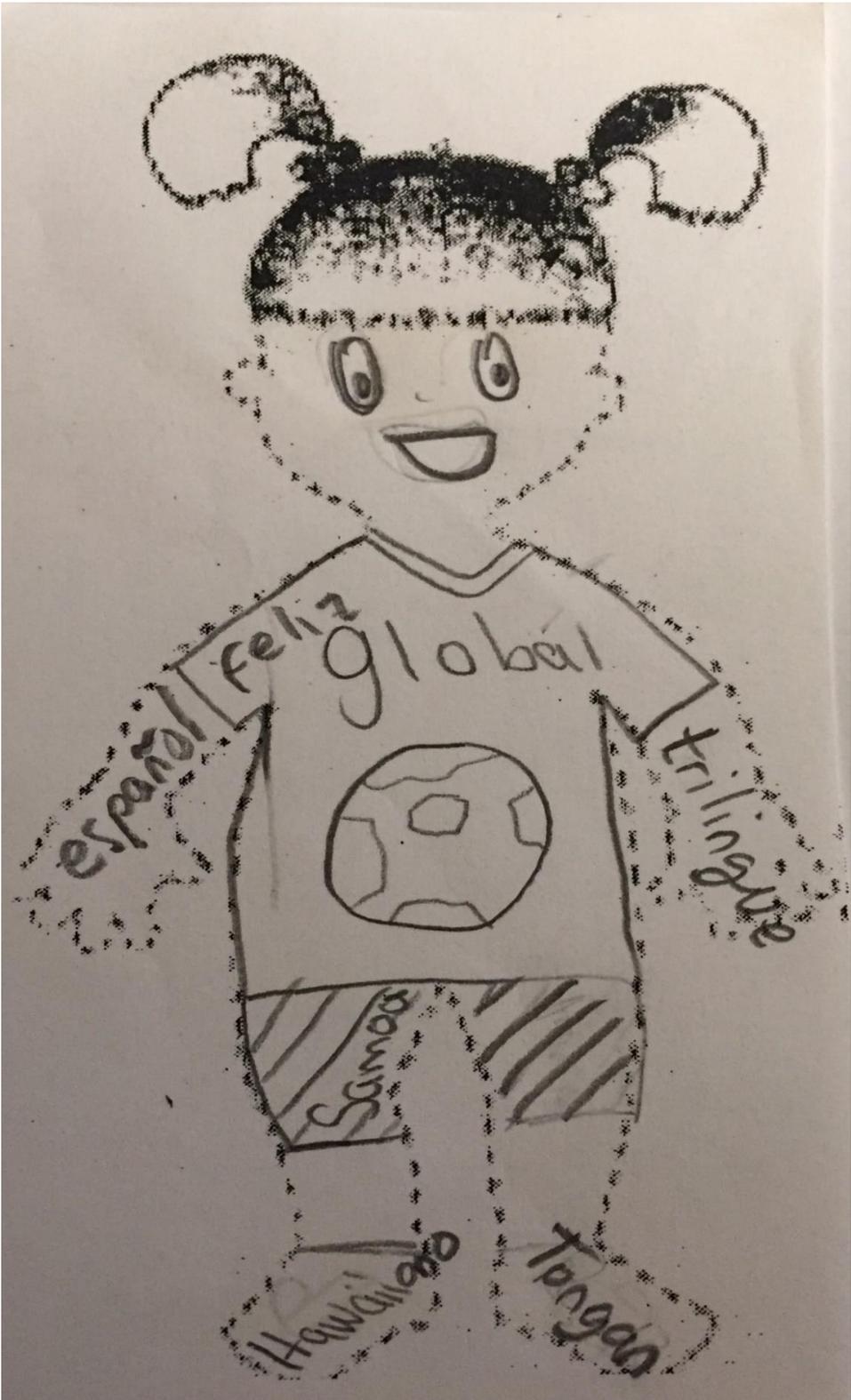


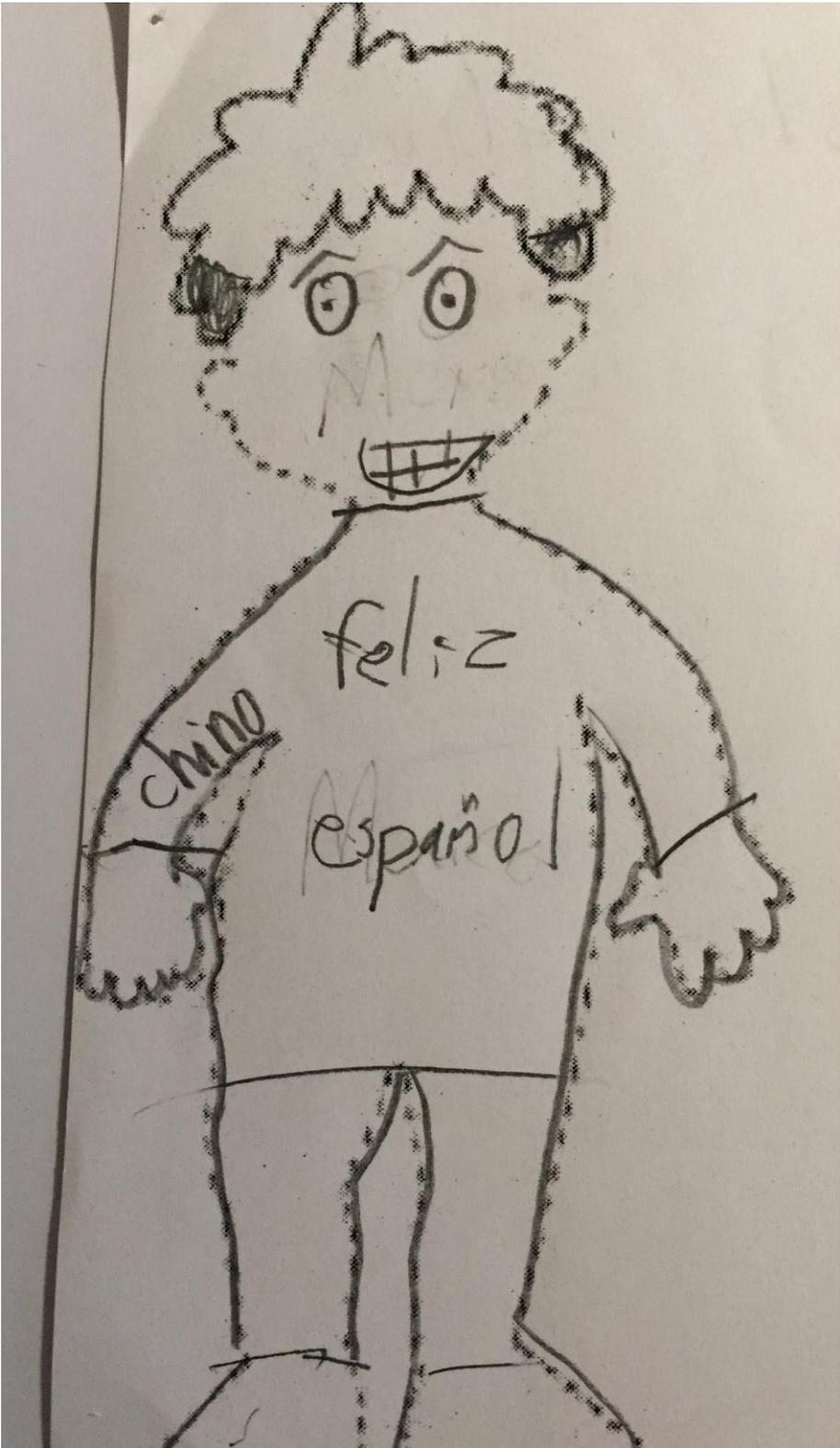


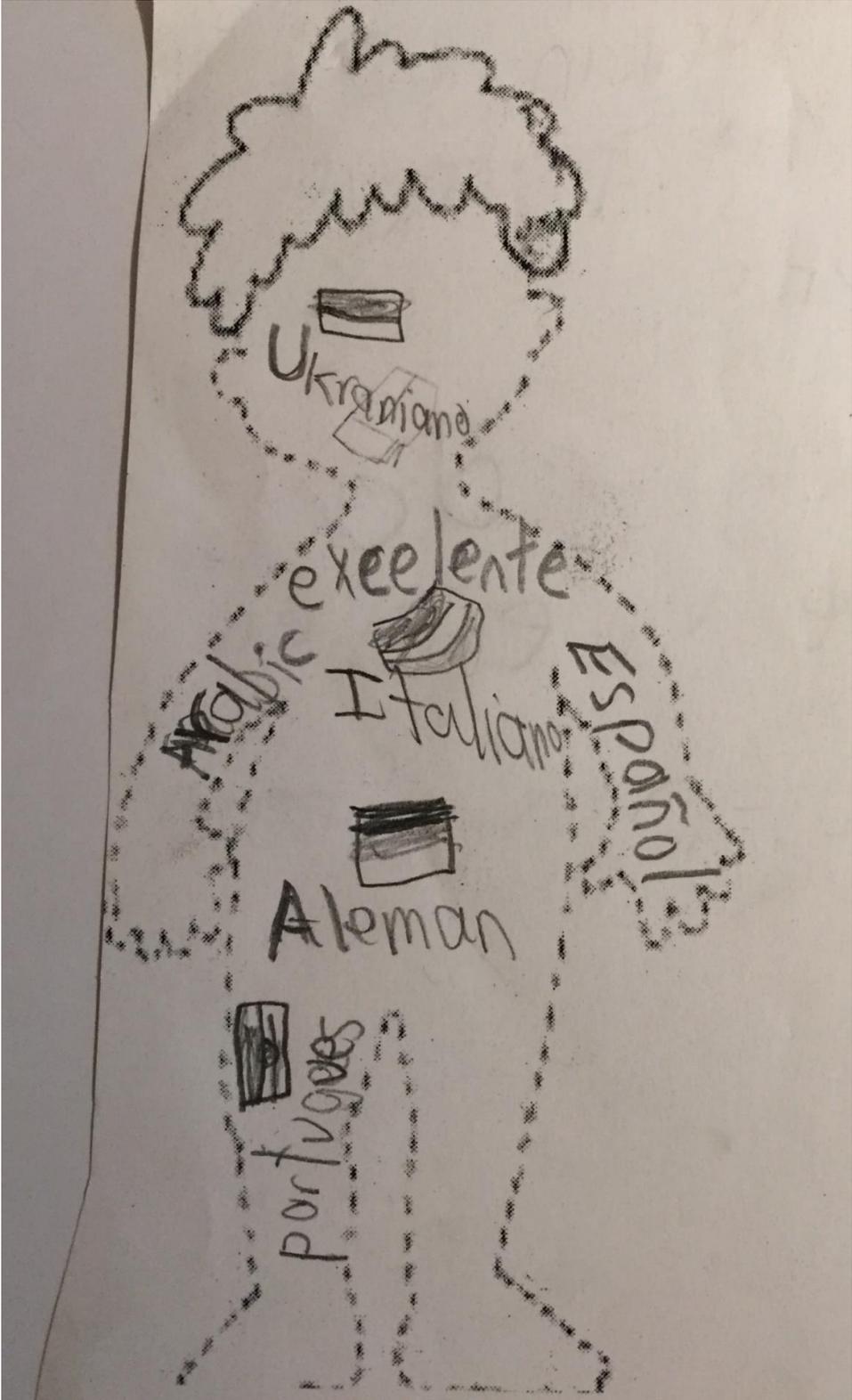




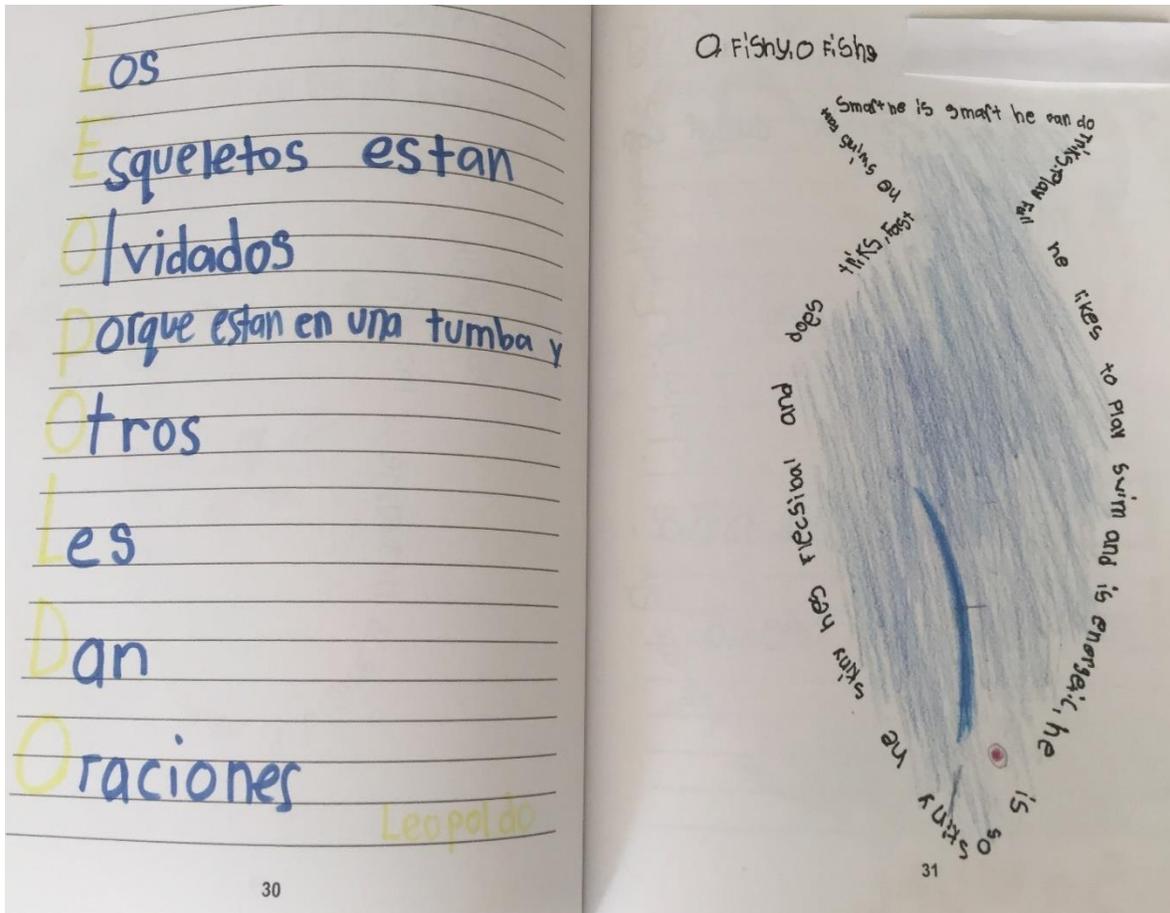








iii. Imágenes de versos acrósticos y caligramas



Amiga de todos
 Imaginaba
 Yucas bailando
 Abajo de la cama
 Ningun pez bailaba
 Ningun niño vino
 Alguien vio todo eso.

 Iguana
 Sentada al sol
 Lee mucho
 Escribe mucho
 Recorje basura. Alyanna

Snuggles
 Snuggles is a charming. Nobody can have him. Snuggles is a map turtle
 He loves me! He
 He is green and yellow
 Snuggles
 He loves
