

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista académica evaluada por pares

Editor inglés: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

Editor Español: Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton College of Education
Arizona State University

Volumen 17

Número 19

Septiembre 15, 2009

ISSN 1068–2341

Comparando simetrías lingüísticas: Estudiantes y docentes analizan el español y el inglés en el aula

Fernando Rodríguez-Valls
San Diego State University-IVC

Citación: Rodríguez-Valls, F. (2009) “Comparando simetrías lingüísticas: estudiantes y docentes s analizan el español y el inglés en el aula” *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (19). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Resumen: Este trabajo analiza el impacto de una metodología de enseñanza del inglés basada en la investigación y el análisis comparativos por parte de alumnos y maestros de oraciones construidas en español y expresadas en inglés. Estudiantes hispanos de segunda generación —nacidos en Estados Unidos— que aprenden inglés en las escuelas públicas de California utilizan a diario la gramática de dos lenguas, sin embargo, las actividades que se utilizan para enseñar y evaluar a estos alumnos a menudo no analizan de una manera explícita oraciones que mezclan dos lenguas. El modelo propuesto en este artículo se puso en práctica con un grupo de veintinueve estudiantes hispanos de cuarto grado de una escuela pública de Los Ángeles, durante el curso escolar 2005-2006. Los resultados obtenidos sugieren que los alumnos que analizan, guiados por los maestros, las relaciones y conexiones entre las dos lenguas de una manera comparativa no solamente consiguen excelentes resultados en los exámenes del estado sino que también desarrollan una percepción de las dos lenguas como códigos con simetrías lingüísticas que ayudan a crear un bloque común de conocimiento.

Palabras clave: experimentación lingüística; transferencias lingüísticas; bloque común de conocimiento; simetrías lingüísticas



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>.

Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA.

AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University y el College of Education, University of South Florida. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org>, ERIC, H.W. Wilson & Co. y SCOPUS. Contribuya con comentarios y sugerencias a Fischman@asu.edu.

Comparing linguistic symmetries: Teachers and students analyze Spanish and English in the classroom

Abstract: This article analyzes the impact of a teaching methodology of English based on the investigation and comparative analysis conducted by students and teachers of sentences constructed in Spanish and spoken in English. Second-generation Hispanic students —born in the US— who are learning English in the public schools of California; utilize the grammar of two languages on a daily basis. Yet, the activities utilized to teach and evaluate these students oftentimes do not analyze in an explicit way sentences that mix two languages. The model described in this article was implemented during the 2005-2006 school year with 29 Hispanic students enrolled in fourth grade in a public school of Los Angeles. The outcomes of this project suggest that students, who, guided by the teachers, analyze the connections between the two languages using a comparative method, not only perform extremely well in the state exams but also develop a vision of these two languages as codes with linguistic symmetries that create a communal block of knowledge.

Key words: linguistic experimentation; linguistic transfers; communal block of knowledge; linguistic symmetries

Introducción

Durante los años ochenta y noventa, los programas bilingües de las escuelas públicas del sur de Los Ángeles crearon un modelo de convivencia bilingüe entre el inglés y el español que aplicaba una metodología de enseñanza del inglés basada en las ideas desarrollada por Krashen, Terrell (1983) y Cummins (1981). En 1998 la Propuesta de Ley 227, diseñada para enseñar inglés siguiendo un modelo que elige la uniformidad lingüística por encima de la diversidad cultural y el enriquecimiento lingüístico (Kerper-Mora, 2005), desmanteló la mayoría de estos programas y creó un enorme vacío en las comunidades de habla española en California. A partir de la aprobación de esta propuesta, un gran número de estudiantes que aprendía inglés como segunda lengua perdió la oportunidad de beneficiarse de un modelo educativo que, basado en la diversidad lingüística, ofrecía un proceso de adaptación e integración a una segunda lengua.

En la actualidad, el sistema de aprendizaje del inglés está basado en programas de inmersión al inglés en los cuales los estudiantes, desde el nivel preescolar, aprenden una sola lengua, el inglés, sin utilizar ni analizar de una manera explícita y comparativa las conexiones que esta lengua tiene con el español. La aplicación de normas que requieren programas de inmersión completa al inglés en casi todas las comunidades hispanas de Estados Unidos representa un desafío para los educadores que quieren educar social y académicamente a los estudiantes y a sus familias. Estas familias después de cruzar tantas fronteras geográficas, lingüísticas y económicas quieren sentirse ciudadanos globales pero sin renunciar a su herencia cultural (Vincent, 2003). ¿Cómo se puede hablar de crear un estudiante global cuando se le está pidiendo que deje su lengua, y muchas veces hasta su cultura, a la puerta de las escuelas?

Los maestros que comparten aulas y escuelas—como la analizada en este proyecto— con estudiantes hispanos cuya primera lengua es el español tienen la tarea de crear un estudiante global, definido éste como un estudiante que puede comunicarse con estudiantes de otros países y entender cómo éstos viven y aprenden en sus respectivas escuelas. Estos

maestros, además, están presionados por los departamentos de educación estatales para que sus alumnos obtengan buenos resultados académicos en los exámenes estandarizados (CST) del Estado. En California, cada año el Departamento de Educación publica los resultados académicos de todas las escuelas públicas. Estos datos se ven reflejados en dos baremos: API (Academic Performance Index) y AYP (*Academic Yearly Progress*). El primero califica a cada escuela en un *ranking* entre doscientos y mil puntos, basado en los resultados que los estudiantes obtienen en los exámenes del Estado en las materias de Matemáticas, Gramática, Literatura, Ciencias y Ciencias sociales. El segundo evalúa si las escuelas han logrado los objetivos educativos establecidos por el Acta de NCLB (*No Child Left Behind*)¹. Si las escuelas no alcanzan las proyecciones establecidas por el Estado, éstas empiezan a ser inspeccionadas por funcionarios del Estado y entran en lo que se denomina PI (*Programa Improvement*), programas de mejora para ayudarlas a alcanzar los resultados académicos que el Estado considera necesarios para ofrecer una educación de calidad a los estudiantes.

Hacer que las escuelas sean responsables por sus resultados académicos es imprescindible para que todos los estudiantes puedan tener acceso a otros niveles educativos, ya sea la universidad u otros centros de enseñanza post-secundaria. Para evaluar las capacidades académicas, los estudiantes cuya primera lengua es el inglés y los que la están aprendiendo como segunda lengua deben tomar los mismos exámenes. Cabe preguntarse, por lo tanto, si se trata de un sistema apropiado cuando ni se está dando tiempo a los estudiantes para que gradualmente aprendan la segunda lengua ni se intenta desarrollar un metodología que analice las relaciones entre la lengua materna, la materia de enseñanza y la lengua requerida para pasar esos exámenes.

Programas estatales: ¿Única respuesta a las necesidades de los estudiantes?

La experiencia diaria de todos los estudiantes en Estados Unidos, incluso los hispanos, está llena de instancias individuales de producción de palabras, frases, y oraciones que requieren análisis inmediatos y meticulosos para generar respuestas efectivas. ¿Cómo deberían reaccionar los maestros cuando oyen una y otra vez “*I want the ball of Pedro*” (“Quiero la pelota de Pedro”) mientras los niños juegan en el patio? ¿O “*I didn’t do nothing*” (“No hice nada”) al responder a una pregunta?

En 1974, el Acta Federal de Igualdad de Oportunidades de Educación (*Equal Educational Opportunities Act*) requirió a todos los estados “la implementación de prácticas educativas apropiadas para superar las barreras de la lengua que impiden la participación igualitaria de los estudiantes” (www.usdoj.gov/crt/edo/faq.php). A pesar de ello, en muchos casos esta norma no se implementa al cien por ciento, con lo cual se les niega a los estudiantes uno de sus derechos básicos: una educación de calidad e igualitaria para todos. Alcanzar esto último nunca ha sido una tarea fácil. Un ejemplo de ello es el proceso que puso fin a la segregación racial de las escuelas de St.Louis, estado de Missouri, documentado en el libro de la doctora Susan Uchitelle y el juez Gerald W. Heaney, *Unending Struggle: The Long Road to an Equal Education in St.Louis* (2004), donde se explica que tener una resolución favorable en los tribunales, en el caso Liddell y Board of Education, no asegura de una manera inmediata una educación igualitaria para todos.

¹ Fuente: El acta de NCLB cambió el papel de los gobiernos federales en relación con las escuelas públicas reconduciéndolo hacia el éxito académico de las escuelas medido por los resultados de los estudiantes en los exámenes del estado www.nj.gov

Conscientes de estas dificultades y para poder asegurar que los estudiantes recibieran de una manera efectiva una educación igualitaria y de calidad, un grupo de educadores creó, durante el curso escolar 2005-2006, una metodología de aprendizaje del inglés basada en el análisis de las simetrías lingüísticas entre el inglés y el español que extendió los programas establecidos por el Estado, brindando nuevas oportunidades de aprendizaje. Esta metodología, que utiliza diálogos de comunicación efectiva definidos éstos por Henry Trueba (1989) como escenarios donde el alumno y el maestro se reparten equitativamente la posibilidad de preguntar y responder a preguntas, se llevó a la práctica con veintinueve estudiantes hispanos de cuarto grado cuya lengua materna era el español pero quienes aprendían todas las asignaturas en inglés.

Estos alumnos formaban parte de la escuela *Nuestra Vecindad* -un pseudónimo-, situada en los extrarradios del sur de Los Ángeles, con una población escolar de novecientos veinte estudiantes. El noventa y siete por ciento de ellos era hispano, y para el cincuenta por ciento de ellos el español era su primera lengua. El veintisiete por ciento formaba parte del programa compensatorio diseñado por el estado para mejorar la lectura y las matemáticas (www.ed-data.k12.ca.us). Este programa está diseñado para ayudar a los alumnos de las escuelas Título 1 (*Title 1*), escuelas donde más del setenta y cinco por ciento de los estudiantes reciben gratuitamente el desayuno y la comida del mediodía. Estos datos, que definen a la gran mayoría de estudiantes hispanos que cada día van a las escuelas públicas de los extrarradios de las grandes urbes de Estados Unidos, hacen que sean etiquetados por algunos sectores de la sociedad y del sistema educativo como estudiantes que necesitan una educación que remedie sus carencias lingüísticas, económicas y culturales.

La primera tarea al crear la metodología de investigación y análisis lingüísticos (Lightbown & Spada, 2006) fue contrarrestar esas teorías de déficit cultural, analizadas por Ángela Valenzuela (1999) en su estudio de las escuelas de Texas, y que describen como cajas vacías de conocimiento a los estudiantes hispanos que aprenden una segunda lengua. En este punto se les pidió a los maestros que escuchasen las oraciones construidas por los alumnos antes de empezar a corregirlos y enseñarles el uso correcto de esas oraciones para así poder crear los sistemas de autoevaluación que Bailey y Guskey (2000) definen como la red de responsabilidad académica de todas las partes que participan en el proceso de aprendizaje. Escuchar para aprender ayudó a los maestros a valorar durante sus lecciones, dentro de un contexto socio-cultural Jovchelovitch (2006), el conocimiento que los alumnos transfieren de su primera lengua (L1), el español, cuando construyen una oración en su segunda lengua (L2), el inglés. Este enfoque ayudó a los alumnos a superar la frustración inicial, que cualquier estudiante experimenta en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, frustración que les había generado sentimientos de apatía hacia su herencia lingüística y cultural (Pratt, 2004). Con una autoestima más reforzada, los estudiantes empezaron a valorar que la lengua que se hablaba en casa se podía utilizar, sin sentir vergüenza, para construir una plataforma de conocimiento para el aprendizaje de una lengua nueva (Scholfield & Shue-Mei Chow (2005).

Cuando los niños aprenden actividades artísticas como pintura, dibujo, canto o baile, se les permite experimentar. Sin embargo, cuando se trata de leer y escribir, la tendencia entre los educadores que enseñan a estudiantes que aprenden una segunda lengua es recurrir a la instrucción directa (Carnine, et.al., 2003), donde el alumno se convierte en un mero receptor de la materia explicada por el maestro y de prácticas que solamente se guían por la corrección de errores pero que no explican la naturaleza de los mismos (Finn, 1999). Por lo tanto, los estudiantes pierden la oportunidad de manipular una herramienta esencial en el proceso de aprendizaje de una materia: la lengua. Experimentar con el lenguaje es fundamental para los estudiantes que se encuentran en el proceso de descubrir una segunda

lengua. Esta experimentación es especialmente importante durante los primeros años de aprendizaje, ya que es cuando el estudiante establece conexiones entre las lenguas L1 y L2 y también comprende, como Dorries (2002) apunta en sus trabajos, que las lenguas son algo más que sistemas para expresar ideas. En estas etapas, el estudiante necesita un medio que le permita hacer pruebas con su primera lengua mientras afianza la segunda para así poder crear un proceso de aprendizaje que tenga como objetivo preservar la lengua materna de los estudiantes, según subraya Kouritzin (1999) en su estudio con estudiantes que aprenden inglés como segunda lengua en Canadá.

El método de alfabetización utilizado en este proyecto planteó la adquisición de una segunda lengua como un proceso en el que los estudiantes crean y utilizan libremente dos lenguas, entendidas éstas como recursos que al tener simetrías y semejanzas pueden ser transformadas y reconstruidas para un mejor entendimiento de las mismas (Fishman, 2006). En este proceso, los maestros analizan las estructuras lingüísticas que los alumnos crean durante sus actividades en la escuela y en la comunidad para poder desarrollar redes de conocimiento entre las dos lenguas reforzadas por la necesidad, expresada por Castells (2000) de “observar, analizar y teorizar . . . para ayudar a construir un mundo mejor y diferente (pp. 4)”. Esto permitió a los estudiantes comprender que lo que dijeron combinando dos códigos lingüísticos era la dirección adecuada para alcanzar competencia, dentro de estas redes de conocimiento, de la lengua objetivo, en este caso, el inglés.

Dos principios crearon el esquema de este proyecto: primero, la enseñanza de una lengua constituye un análisis cooperativo con los intentos del estudiante y de la comunidad de utilizar el lenguaje, y segundo, la competencia en el uso del lenguaje se redefine constantemente durante el proceso de aprendizaje (Rodríguez-Valls, 2008). Cuando los maestros y los estudiantes analizan conjuntamente las oraciones creadas por éstos y sus familiares, están utilizando dos de los elementos más importantes en la planificación de lecciones: el conocimiento previo y las experiencias personales que los estudiantes traen al proceso de aprendizaje de la materia. Activar estos dos elementos ayuda a los alumnos a sentirse parte activa del proceso de aprendizaje ya que se están analizando temas relacionados con su vida y también reduce lo que Krashen (1982) denomina filtro afectivo, el nivel de estrés que sentimos al aprender una nueva lengua. Este último se reduce igualmente si al trabajar con los alumnos se les muestra de una manera explícita que el aprendizaje de una lengua no es más que una serie de ensayos y errores que deben ser analizados para poder adquirir un dominio y conocimiento idóneo de la lengua.

El primer principio implicó que los maestros iniciaran el proceso de investigación lingüística recopilando datos lingüísticos (v.gr. “*The Ball of Pedro*”) y que luego, de una manera cooperativa, los analizaran con los estudiantes para buscar las causas que los llevaron a crear la ya mencionada oración “*I want the Ball of Pedro*”. Después de este análisis, los maestros pidieron a los estudiantes que escuchasen las voces de la comunidad de una manera activa para reunir nuevos datos lingüísticos (Stix, 2003). Estas voces definen el concepto de *funds of knowledge* (“fondos de conocimiento”) entendido éste, utilizando el análisis de Luís Moll (1992) como el conocimiento adquirido por las familias de una manera informal y que representa su cultura. Este trabajo de investigación por parte de los estudiantes se creó para que pudieran expandir el primer análisis de oraciones y a la vez desarrollar una “alfabetización crítica” que aboga por un alto nivel de razonamiento del conocimiento adquirido durante el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura (Kincheloe & Steinberg, 1998).

El segundo principio ayudó a los estudiantes a comprender que sus frases mezclando las dos lenguas constituían niveles parciales y temporales de habilidad lingüística previos a la adquisición del dominio de la lengua. Contextualizar el origen de los “errores” hizo que el

nivel de confianza a la hora de desarrollar el conocimiento de la lengua creciese y que al mismo tiempo se fomentase un pensamiento crítico y analítico del uso de la lengua, lo cual dio pie a que los estudiantes crearan sus propios sistemas de evaluación del progreso en el aprendizaje del inglés.

A continuación se presentan dos ejercicios diferentes que aplican estos dos principios. El primero explora la forma en que los estudiantes aplicaron literalmente el conocimiento de las estructuras gramaticales de L1, español, cuando crearon oraciones en L2, inglés. El segundo analiza los modelos fonológicos y semánticos que utilizaron los estudiantes cuando formaron la doble negación en inglés.

De la Práctica a la Teoría: Reconstruir y construir el lenguaje: cortar, emparejar y colorear palabras

“I want the ball of Pedro” (Quiero la pelota de Pedro)

Marzano, Pickering y Pollock (2001) han explicado que los estudiantes comprenden mejor cómo utilizar la lengua cuando tienen oportunidades de comparar las estructuras lingüísticas informales que usan para comunicar sus ideas con expresiones más sofisticadas y académicas de esas ideas. Por lo tanto, una enseñanza efectiva requiere ejercicios explícitos que lleven a los estudiantes al reconocimiento de similitudes y diferencias entre las dos lenguas habladas, el inglés y, en este proyecto, el español. Cuando los veintinueve estudiantes de este proyecto repetían oraciones similares a *“I want the ball of Pedro”* estaban utilizando su segunda lengua, el inglés, para *expresar* el mensaje, y su primera lengua, el español, para *crear* el mensaje (Stavans, 2003). Esta oración en inglés requiere, para ser correcta, el uso de la forma posesiva con el apóstrofe (‘) y la letra s (‘s). En cambio, los estudiantes de este proyecto construían sus ideas de acuerdo a la estructura del español *“Yo quiero la pelota de Pedro”*.

Bainbridge y Pantaleo (1999) afirman que los estudiantes aprenden reglas gramaticales de una manera predecible y que cuando la contribución ofrecida por un adulto o un compañero con más conocimiento es comprensible y desafía al estudiante a avanzar al siguiente nivel, éste adquiere la lengua de una manera más natural y firme (Vygotsky, 1962). Guiados por este principio, los maestros y alumnos compararon y contrastaron, utilizando las oraciones *“I want the ball of Pedro”*, *“Yo quiero la pelota de Pedro”* y la frase *“Pedro’s ball”* para mostrar a los estudiantes que su uso del lenguaje tenía una lógica interna y que sus “errores gramaticales” eran los primeros pasos en una secuencia de intentos que les conducirían al dominio del inglés (Fulop, 2006).

Para ello, los maestros indicaron a los estudiantes que escribiesen en una hoja de papel la oración *“I want the ball of Pedro”* y que recortasen cada palabra. A continuación, los maestros les pidieron que pensasen una traducción de esta oración al español con el objetivo de analizar el proceso que los alumnos siguieron cuando crearon la oración en inglés (Fröhlich, Stern, Todesco y Naiman, 1996). Una vez que la gran mayoría identificó la oración *“Yo quiero la pelota de Pedro”* como una traducción correcta, los maestros les volvieron a pedir que recortasen las palabras de esta oración en español. Después les dijeron que jugaran a emparejar (Tabla-1) las palabras en inglés con su traducción en español y que coloreasen cada par con un color diferente para así poder crear un código lingüístico (Lynch, 2003).

A renglón seguido, los maestros y los alumnos iniciaron un diálogo para discutir las similitudes de las dos oraciones. Este diálogo se creó para investigar las simetrías entre las lenguas y cómo éstas se mezclan una con otra debido a su constante interacción y evolución (Augenbraum, 2006).

Tabla 1-
Transferencias lingüísticas

ESPAÑOL	ESPAÑOL-INGLÉS
YO	I
QUIERO	WANT
LA	THE
PELOTA	BALL
DE	OF
PEDRO	PEDRO

Durante esta conversación, los maestros preguntaron a los estudiantes si la oración “*I want the ball of Pedro*” podría decirse de otra manera al mismo tiempo que introducían el concepto de forma posesiva como estructura correcta tanto para expresar como para crear el concepto de propiedad (i.e., “*Pedro’s ball*”). En el paso final, los maestros analizaron con los alumnos qué partes de la oración “*I want the ball of Pedro*” se habían sustituido con el apóstrofo y la letra “s” que aparecían en la oración “*I want Pedro’s ball*” (tabla-2)

Tabla 2-
Análisis explícito de oraciones

ESPAÑOL	ESPAÑOL-INGLÉS	INGLÉS
YO	I	I
QUIERO	WANT	WANT
LA	THE	PEDRO’S
PELOTA	BALL	BALL
DE	OF	
PEDRO	PEDRO	

Después de completar este ejercicio, los maestros crearon una tarea para realizar en casa y para la cual se les pidió a los estudiantes que, como parte de la investigación lingüística, recopilasen datos escuchando si sus familiares, vecinos o amigos utilizaban oraciones similares a la analizada en el ejercicio (Reguera, 2008). Al hacer esto, los maestros

construyeron tareas que sirvieron como vehículo para crear conexiones entre el aprendizaje de la escuela y la lengua hablada en la comunidad (Heath, 1983). Al día siguiente, los alumnos trajeron sus tareas con numerosos ejemplos. Marta --un pseudónimo-- dijo: “En mi casa, mi hermano siempre dice *“The car of my Dad”* (‘El coche de mi padre’)”. Daisy comentó: “Mi hermana siempre me dice *“Give me the doll of Elizabeth”* (‘Dame la muñeca de Elizabeth’)”. El recoger datos lingüísticos y analizarlos juntos no sólo ayudó a los estudiantes a construir conocimiento de la lengua -- en lugar de actuar como meros receptores de estructuras lingüísticas-- sino que también facilitó que dos lenguas antes aisladas, el inglés de la escuela y el español de casa, convergieran para iluminar el proceso de aprendizaje (Tompkins, 2006).

Conversar sobre la lengua: *Nothing* versus *anything*

“I didn’t do nothing” (‘No hice nada’)

¿Cuántas veces se utiliza la pregunta *“What did you do?”* (‘¿Qué has hecho?’) a lo largo de un día escolar? La respuesta que más a menudo utilizaban los participantes de este proyecto para responder era, *“I didn’t do nothing”* (‘No hice nada’). Los maestros en el aula pueden reaccionar de dos maneras al escuchar esta respuesta: centrándose en la regla gramatical de la doble negación e ignorar por qué el estudiante responde así o, de acuerdo con la metodología del análisis constructivo (Coll, 1987): propuesta en este proyecto; haciendo una pausa y analizando la naturaleza de la respuesta para crear actividades que explícitamente expliquen al estudiante por qué utiliza la lengua de esa manera (Balderrama y Díaz-Rico, 2005).

Los alumnos que estudian en inglés y cuya primera lengua es el español responden con el par de palabras *“not...nothing”* porque éstas crean simetría con el par *“no...nada”* que ellos usan cuando responden a la misma pregunta en español: *“¿Qué has hecho? No he hecho nada”*. En este caso, quien habla transfiere el conocimiento de su primera lengua, el español, a la respuesta que da en su segunda lengua, el inglés (Cummins, 2005). *“Nothing”* sustituye a *“anything”* porque la primera palabra tiene características fonológicas y semánticas más cercanas a su par en español: *“nothing”* y *“nada”*. El sonido inicial /n/ y el significado de la palabra se impone al correcto *“anything”*.

Para analizar esta estructura en este proyecto, los maestros dialogaron con los alumnos sobre la forma en que las personas utilizan la lengua (Gomez-Pin, 2006) y frecuentemente usan frases creadas por una economía del mismo (Vicentini, 2003). Después de este diálogo, los maestros y los alumnos empezaron una nueva investigación lingüística para analizar los paralelismos entre lenguas. En este momento los maestros introdujeron el concepto de cognados a la vez que leían dos páginas del libro bilingüe *“Prietita and the Ghost Woman”* (‘Prietita y la Llorona’) (Anzaldúa, 1995). En esta búsqueda de cognados, los estudiantes encontraron palabras como *“remedios”* (*remedies*), *“valle”* (*valley*) y *“planta”* (*plant*). Cabe resaltar que durante el diálogo y la posterior investigación los estudiantes mostraron una excelente predisposición para trabajar en todas las actividades propuestas en el proyecto, lo cual demuestra, que si se activa apropiadamente la naturaleza inquisitiva de los estudiantes, éstos se muestran receptivos a descubrir cómo se construye el conocimiento (Smail, 2007). En este caso, cómo dos lenguas diferentes pertenecen a una unidad mayor llamada *“saber”*.

A esta investigación en el texto escrito le siguió una investigación en la comunidad (Freire y Macedo, 1987). Los maestros confeccionaron una tarea para el fin de semana en la cual los alumnos tenían que identificar lugares, objetos y personas en su comunidad que

sirviesen como ejemplo de la regla explicada. Este trabajo fue realizado en grupos de tres alumnos. Al lunes siguiente, los alumnos entraron en la clase hablando sobre sus datos, incluso antes que los maestros les preguntaran por el resultado de sus investigaciones. Algunos ejemplos de sus resultados fueron: “policía” y “*police officer*”, “supermercado” y “*supermarket*” y “refrigerador” y “*refrigerador*” entre otros. El experimentar y descubrir la lengua a este nivel abrió nuevos canales para que los alumnos y los maestros pudiesen ver cómo aplicar las habilidades lingüísticas adquiridas en estos dos ejercicios (“*The ball of Pedro*” y “*I didn’t do nothing*”) cuando leían otro tipo de textos cómo los comunicados de la escuela para los padres y los exámenes del estado.

Al análisis de las frases “*The ball of Pedro*” y “*I didn’t do nothing*” le siguió la investigación de cientos de híbridos lingüísticos como “*I am more bigger than you*” (“Yo soy más grande que tú”) y “*The marble red is mine*” (“La canica roja es mía”), etc. En el primero de estos dos últimos ejemplos, los alumnos otra vez volvieron a emplear simetrías entre las lenguas para construir la forma comparativa del adjetivo “*big*” (“grande”). La segunda frase es una muestra que los estudiantes, aun sabiendo que el adjetivo en inglés se coloca delante del sustantivo, lo colocaron detrás, siguiendo la estructura que se utiliza en español.

Resultados

El construir puentes entre las dos lenguas a través de la investigación lingüística permitió a los veintinueve estudiantes que participaron en este proyecto entender que las estructuras lingüísticas como la de “*The ball of Pedro*” antes calificadas como errores eran secuencias lógicas en la adquisición de la segunda lengua, el inglés. Investigar y experimentar con la lengua disminuyó su ansiedad a la hora de aprenderla (Tuszynski y Yarber, 2004), lo cual redujo los niveles de estrés a la hora de tomar los exámenes normativos (CST-California Standards Test) del estado⁴. Sentirse con más control de su segunda lengua les proveyó las herramientas necesarias para obtener resultados satisfactorios en esos exámenes.

Putnam y Borko (2001) resaltan las nuevas tendencias, palpable entre los sectores progresistas de la academia y los sectores encargados de crear leyes que regulan la educación, de valorar los beneficios y el impacto positivo de los programas educativos que fomentan las actividades que requieren trabajo de investigación basados en el diálogo entre estudiantes y maestros. Especialmente, se valoran las investigaciones que analizan de una manera crítica dos aspectos esenciales del aprendizaje: primero, el espacio --escuela, barrio y ciudad-- dónde se aprende y cómo este espacio afecta al aprendizaje y segundo, el carácter social de todo aprendizaje como factor que identifica y define la aportación de cada participante en el proceso de construcción del saber.

En el modelo utilizado en este proyecto, los maestros resaltaron la importancia de entender el impacto que tienen la localización, población y características socio-culturales de la escuela y su comunidad en el éxito académico de los estudiantes. Sus comentarios hicieron hincapié en la necesidad de crear una metodología que estimule a los estudiantes a investigar y analizar continuamente las simetrías entre la lengua de la escuela y la de la comunidad, lo que les ayudará en el proceso de aprendizaje de ambas. Durante sus reflexiones sobre el impacto e importancia del proyecto, los maestros resaltaron que el ignorar estos factores y

⁴ Fuente: Información obtenida en el website: www.star.cde.ca.gov. Anualmente, el estado de California requiere tomar un examen de Gramática, Literatura y Matemáticas a todos los estudiantes, entre los grados 2 y 12.

pretender que un programa único de enseñanza de la lengua pueda ser aplicado a todos los estudiantes no favorece ni facilita el éxito académico de éstos. El fruto de estas reflexiones y del análisis de las necesidades de los alumnos son la mejora en los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes del Estado.

Como muestra la tabla 3, al analizar minuciosamente el progreso académico y las calificaciones obtenidas por los estudiantes en estos exámenes, se observa que el uso de la metodología de análisis comparativo de las simetrías lingüísticas hizo posible que el noventa y cinco por ciento de los estudiantes mejorasen ostensiblemente sus calificaciones con respecto de las obtenidas el año anterior

Estos resultados no cuestionan la validez de los programas estatales utilizados en años anteriores. Las calificaciones de los alumnos y la mejora del rendimiento académico de los mismos apunta a la necesidad de adaptar, crear e implementar de una manera efectiva las herramientas educativas que el estado y los distritos proponen como suficientes para todos los estudiantes. Pensar que una enseñanza igual y estandarizada para todos implica igualdad de posibilidades de éxito académico está más cerca de una falacia educativa que de una educación de calidad para todos los estudiantes.

Tabla 3-
Resultados del examen del estado

ESTUDIANTE	Resultados 2004-05 *	Resultados 2005-06 *
A	4	5 (+1)
B	2	4 (+2)
C	2	3 (+1)
CH	3	4 (+1)
D	<i>Datos no disponibles</i>	3
E	<i>Datos no disponibles</i>	5
F	3	3 (=)
G	1	2 (+1)
H	4	3 (-1)
I	<i>Datos no disponibles</i>	4
J	3	4 (+1)
K	<i>Datos no disponibles</i>	3
L	<i>Datos no disponibles</i>	5
LL	3	4 (+1)
M	2	4 (+2)
N	3	4 (+1)
Ñ	2	4 (+2)
O	2	4 (+2)
P	2	5 (+3)
Q	<i>Datos no disponibles</i>	3
R	<i>Datos no disponibles</i>	4
RR	1	3 (+2)

S	2	3 (+1)
T	3	4 (+1)
U	<i>Datos no disponibles</i>	4
V	2	4 (+2)
W	<i>Datos no disponibles</i>	3
X	<i>Datos no disponibles</i>	4
Y	2	3 (+1)
MEDIA	2.3	3.5 (+1.2)

*El estado de California califica a los estudiantes en cinco grupos: Avanzado (5), Competente (4), Básicos (3), Debajo del nivel básico (2) y Muy por debajo del nivel básico (1) www.star.cde.ca.gov

Una lectura crítica de los datos de la tabla número tres sugiere que educar al estudiante para que se convierta en investigador de su proceso de aprendizaje contribuye a reducir las limitaciones de las metodologías educativas monolingües que enseñan el inglés sin hacer referencia explícita al conocimiento que los estudiantes tienen de su lengua materna. En este tipo de enseñanza monolingüe el maestro no recurre a la lengua materna del estudiante como herramienta de trabajo ni relaciona ésta de una manera explícita con la segunda lengua que aprende porque no se utiliza ni evalúa lo que el estudiante sabe construir en español como inicio del proceso de aprendizaje del inglés. Las metodologías que utilizan el inglés como único vehículo para aprender tienden a confundir dos conceptos bien diferenciados: lengua y conocimiento. Lessow-Hurley (2000) y Krashen y Brown (2007) explican la importancia de no mezclar gratuitamente estos dos factores cuando se establecen parámetros sobre la capacidad académica de los alumnos.

Los estudiantes que participaron en este proyecto ya tenían una base de conocimiento construida en los años previos a este proyecto. Es evidente que los mejores resultados de los exámenes no pueden atribuirse de una manera exclusiva al impacto de la metodología de análisis de simetrías lingüísticas en el proceso de aprendizaje. Por un lado el nivel de madurez intelectual de los alumnos cuando participaron en este proyecto había crecido con respecto al de años anteriores; y, por otra parte, el trabajo realizado por los maestros durante preescolar, primero, segundo y tercero también ayudó a este éxito académico. La mayor diferencia, que marcó un punto de inflexión en el proceso de aprendizaje de los alumnos, fue que por primera vez, después de cuatro años de inmersión en programas de inglés, la lengua del estudiante, de la familia y de la comunidad, el español, volvió a formar parte activa como antes de la Propuesta de Ley 227 del proceso de aprendizaje. Recuperar el uso académico de la lengua materna ayudó notablemente a fortalecer y facilitar la participación de la comunidad en el logro de buenos resultados académicos.

Correlación entre las actividades realizadas en el proyecto y las respuestas de los estudiantes en los exámenes del Estado

Un análisis de las distintas secciones del examen del Estado muestra una mejora especialmente significativa de los resultados de los alumnos en las secciones número uno,

número tres y número cuatro del examen (tabla-4). No solamente esto, si comparamos de una manera global los resultados obtenidos por los veintinueve estudiantes con los resultados obtenidos por estudiantes con un perfil similar a los que participaron en este proyecto, podemos observar que en cinco de las seis áreas evaluadas los veintinueve estudiantes obtuvieron mejores porcentajes que los estudiantes de cuarto grado en otras escuelas públicas de la ciudad. Los porcentajes de los veintinueve estudiantes también fueron mejor que los de otros estudiantes de cuarto grado de escuelas públicas del estado de California.

Tabla 4-
Comparación de resultados del examen del estado

Área	Resultados de los estudiantes en otras escuelas del estado	Resultados de los estudiantes en otras escuelas de la ciudad	Resultados de los 29 estudiantes del proyecto	Ámbito (scope) de competencia Lingüística
1- Análisis de palabras y desarrollo del vocabulario	65 %	57%	74%	69-82%
2- Comprensión de lectura	60%	49%	67%	62-79%
3- Respuesta a la literatura	66%	59%	77%	72-83%
4- Reglas gramaticales	64%	57%	71%	68-81%
5- Estrategias de escritura	57%	48%	62%	57-74%
6- Aplicación de la escritura	51%	49%	49%	51-56%

En el área número uno del examen los estudiantes tuvieron que responder preguntas⁵ mostrando sus habilidades de lectura y análisis de vocabulario. En esta sección se les pide a los estudiantes que lean fragmentos como “*Maybe she know that there were abundant bamboo pieces for both*” e identifiquen un sinónimo para la palabra subrayada entre las cuatro respuestas que se les ofrece:

- a) *plentiful,*
- b) *few,*
- c) *tasty, y*
- d) *poor.*

Para contestar muchas de estas preguntas, los estudiantes utilizaron su conocimiento de simetrías lingüísticas en el análisis de vocabulario desarrollado durante las tareas de investigación del vocabulario de la comunidad (v.gr, *supermarket* = *supermercado*). En ellas habían descubierto que un gran número de palabras en inglés y sus traducciones al español tienen una raíz etimológica común. Esto les ayudó a entender el significado de las palabras en inglés, ya que los estudiantes utilizaron lo que sabían en su primera lengua para comprender el significado de la lengua que está aprendiendo.

En la sección número tres, las preguntas evaluaron la capacidad del estudiante para entender una historia utilizando el vocabulario clave de la misma. En esta área, después de leer una historia los estudiantes tienen que responder preguntas como: “Lee esta oración “*When Henry Hippo reached the other side, his eyes grew wide*” y elige entre las siguientes respuestas,

- a) *was tired,*
- b) *was trying to see better,*
- c) *was surprised , y*
- d) *was afraid of something*

la que mejor expresa el significado que quiso transmitir el autor al escribir que los ojos de Henry ‘*grew wide*’ (“se agrandaron”). Leer estas preguntas desde una perspectiva en que el conocimiento es el fruto del análisis explícito de dos lenguas sirvió para que los estudiantes pudiesen responder a preguntas que iban más allá del significado literal de las palabras. Después del examen los estudiantes comentaron que al leer esta pregunta se habían acordado de haber escuchado en casa la expresión ‘ojos como platos’ y que el saber que en español esta expresión significa estar sorprendido les había ayudado a entender mejor la pregunta en inglés.

Finalmente, en la sección número cuatro, los estudiantes mostraron que su conocimiento de la gramática del inglés había crecido, como fruto del trabajo de análisis explícito de oraciones y cómo éstas se construyen siguiendo unas reglas específicas para cada lengua. Ejemplo de ello es el crecimiento demostrado a la hora de responder preguntas en las cuales se les pide a los estudiantes revisar ensayos escritos por niños de su edad. Preguntas como: “Lee esta oración del párrafo 1 del ensayo “*The largest living thing on Earth it is*” y escoge la mejor manera de reescribirla:

- a) *On Earth the largest living it is,*
- b) *It is the largest living thing on Earth,*
- c) *On Earth it is the largest and living thing, y*
- d) *It is the largest on Earth living thing*

son el eco de los dos ejemplos analizados en este artículo. Trabajar durante las investigaciones lingüísticas en el análisis explícito de reglas gramaticales ayudó, según

⁵ Fuente: Estas preguntas están disponibles en www.cde.ca.gov/ta/tg/sr/css05rtq.asp un sitio web que las escuelas pueden utilizar para preparar los exámenes estatales.

explicaron los estudiantes, a leer las diferentes respuestas con ojos más críticos. Génesis (pseudónimo), una de las estudiantes, comentó que antes de elegir (b) como su opción había pensado en los ejemplos analizados durante la investigación de frases producidas por la comunidad y los estudiantes y que eso le había hecho más fácil a leer las oraciones y analizar su estructura.

Conclusiones

Aunque el número de estudiantes que participaron en este proyecto es reducido, se puede concluir que este modelo abre la posibilidad para que los programas estatales basados en una educación monolingüe puedan ser implementados con un análisis comparativo de las simetrías lingüísticas entre el español y el inglés u otras estrategias que incorporen de una manera explícita y eficiente el conocimiento del español que tanto estudiantes y padres poseen antes de empezar su escolarización en las escuelas públicas de California u otros estados de Estados Unidos.

La adquisición del lenguaje consiste en una serie de ejercicios de prueba y error con los que los seres humanos experimentan desde una edad temprana. Los estudiantes, antes de ser escolarizados, experimentan con la lengua construyendo y deconstruyendo los códigos lingüísticos que oyen a sus padres, familiares y amigos, en la televisión o en la calle. En estos marcos los niños combinan diferentes lenguas para ser comprendidos y poder comunicarse con los demás. Las aportaciones de lenguaje que reciben de terceros y sus propias creaciones circulan libremente en conversaciones casuales (Bozzini y Leenerts, 2000).

Los ejemplos analizados en este proyecto dotaron a los maestros con innumerables oportunidades de crear una alfabetización orgánica y práctica por medio del análisis de la forma en que los alumnos combinaron las dos lenguas, el español y el inglés, para adquirir competencia en la segunda lengua, el inglés (Gee, 2004). El carácter orgánico de este tipo de alfabetización nació al utilizar como referencia básica del aprendizaje las frases y oraciones creadas por los estudiantes cuando éstos empezaron a utilizar el inglés. La gramática, con su lenguaje y vocabulario académico, que se explica en los libros aprobados por el Departamento de Educación y que es evaluada por los estándares académicos del estado, fue utilizada después de analizar las oraciones que los estudiantes crearon al utilizar la lengua. La lengua empezó siendo parte de la vida cotidiana de los alumnos y poco a poco fue adquiriendo rigor académico sin perder de vista el contexto donde fue creado y cómo éste afecta de la manera en que se construyen oraciones mezclando dos lenguas.

La naturaleza práctica de este proyecto se enfatizó, al empezar en el ejemplo (i.e., oraciones creadas por los estudiantes) y no en la teoría, para después ver y analizar si estas oraciones seguían las reglas sintácticas, semánticas y fónicas usadas por cada lengua. Esta secuencia de la práctica seguida por la teoría se completó creando un círculo que enlaza nuevamente la teoría con la práctica, ya que el estudiante entiende por qué utiliza el lenguaje de cierta manera, empieza a aplicar este conocimiento en escenarios concretos como actividades de escritura, presentaciones de proyectos y los exámenes del estado.

Estas dos características de la alfabetización hizo que los maestros creasen una conciencia lingüística basada en una clara percepción de que existen conexiones entre las dos lenguas (Pennycook, 2001). Monclús (2004), explica cuando habla de la obra de Paulo Freire, que “el hablar de palabras que conllevan una carga semántica comprometida con la realidad implica asimismo una opción ante las cosas que no es ajena a la propia transformación del proceso en que el sujeto está aprendiendo a leer o escribir” (pp. 63). Siguiendo esta idea, los maestros, al entender el significado de las dos lenguas y como se mezclan, aprendieron a

motivar culturalmente a los alumnos utilizando su lengua materna como una herramienta útil en el aprendizaje y no como un lastre que acarrea carencias lingüísticas. Del mismo modo, los estudiantes se fueron dando cuenta que sus “errores” al usar la nueva lengua tenían una explicación y que el poder entenderla les facilitaba el aprendizaje de la misma.

La alfabetización basada en corregir “errores” en las oraciones creadas por los estudiantes, sin analizar su naturaleza ni evaluar el origen de los mismos, no promueve niveles altos de pensamiento crítico (Giroux, 2001). La saturación de errores y enfatizarlos provoca que los alumnos se dediquen solamente a **repetir** estructuras en lugar de **crear** las herramientas necesarias para comprender:

- a) lo que significa “saber hablar una lengua”;
- b) cómo funcionan las lenguas y
- c) cómo los hablantes mezclan las lenguas antes de saber usarlas por separado de una manera correcta.

En este artículo se ha presentado una nueva metodología que rechaza la segregación de lenguas porque ésta aísla las mismas en dos lugares tan cercanos pero a la vez tan lejanos: como son el inglés de la escuela y el español de casa. Se ha demostrado que el conocimiento del español puede ser utilizado como cimiento en el aprendizaje del inglés incluso en las escuelas donde el monolingüismo guía las prácticas educativas.

Comprender que los estudiantes usan la lengua de una manera que se ajusta a su medio elimina la idea que los errores lingüísticos producidos por este mestizaje entre lenguas es síntoma de una “patología lingüística”. Durante todo el proyecto se quiso enfatizar que estos “errores”, que más tarde se convertirán en estructuras correctas, provienen de una plataforma de conocimiento donde el estudiante muestra su nivel de entendimiento de la lengua. Carmen Black (2002) explica, al hablar del inmovilismo de los sistemas de educación basados en modelos únicos de aprendizaje, la importancia de considerar estos “errores” como una oportunidad para poder aprender. Black hace una llamada para que todos los educadores revisen los sistemas que el estado y los distritos consideran apropiados para así poder tomar riesgos educativos, “*We need to risk so our students will not remain at-risk* [Tenemos que tomar riesgos para que nuestros estudiantes no permanezcan en una situación de riesgo]” (pp. 46)] que ayuden a construir una pedagogía que proteja a los estudiantes, que aprenden una segunda lengua, de un peligro doble: perder su primera lengua y no aprender la segunda de una manera idónea. Esta pedagogía hace hincapié en una unidad de conocimiento constituida por el análisis de simetrías de las individualidades que la componen que en el caso de este proyecto son el español y el inglés.

Guiados por esta idea, los maestros y alumnos que participaron en este proyecto crearon la idea de que el aprendizaje y el uso de una nueva lengua debían ser una aventura práctica. Esta aventura tiene como objetivo construir un proceso de alfabetización basado en las conexiones entre las lenguas y las culturas presentes en la clase en la comunidad y en todos los lugares donde los estudiantes y los maestros puedan crear cooperativamente procesos de aprendizaje.

Implicaciones

Al principio del año escolar 2008-09, dos mil doscientas cuarenta escuelas⁶, cerca del treinta y siete por ciento del total de las escuelas públicas de California, fueron identificadas

⁶ Fuente: www.cde.ca.gov/ta/ac/ay/aypreports.asp

para participar en PI (*Program Improvement*), el programa de mejora académica establecido por el Departamento de Educación del estado de California, ya que no habían conseguido los resultados esperados en los exámenes del Estado. Los alumnos de la mayoría de esas escuelas tienen un perfil parecido al de los veintinueve estudiantes que participaron en este proyecto; su primera lengua es el español y son la primera generación que ha nacido en Estados Unidos.

Los maestros que trabajan en estas escuelas tienen credenciales que demuestran su conocimiento de enseñar a los estudiantes que se encuentran aprendiendo el inglés como su segunda lengua. Este conocimiento fue requerido por la normativa SB-*Senate Bill*- 2042, aprobada en septiembre de 1998 por el estado de California, que exige a todos los programas de formación de maestros impartir clases y desarrollar actividades que demuestren que todos los candidatos de esos programas tienen un conocimiento amplio en:

- a) los estándares para la profesión de maestros en California (CSTP-*California Standards for the Teaching Profession*),
- b) las expectativas de su trabajo como maestros (TPE-*Teaching Performance Expectations*) y
- c) los sistemas de evaluación del trabajo de maestro (TPA-*Teaching Performance Expectations*).

No cabe duda que cuando terminan estos programas de formación de maestros, los candidatos están en el camino adecuado para construir una metodología de educación eficaz e igualitaria. El problema radica en que una vez en las escuelas, se les exige seguir pedagogías que no promueven el espíritu crítico y de responsabilidad educativa construido en los programas de formación de las universidades.

Una vez que consiguen su primer trabajo empiezan a constatar que:

- 1) la mayoría de los distritos tienden a seguir un modelo único para todos los alumnos, con lo cual la autonomía y el apoyo para diseñar programas alternativos son mínimos;
- 2) los exámenes del Estado, y no las evaluaciones de los alumnos realizadas por los maestros, son la referencia para determinar el éxito o fracaso académico de los estudiantes, y
- 3) los programas de enseñanza del inglés no incorporan de una manera explícita el conocimiento de los estudiantes en la primera lengua a la hora de construir el currículum en su segunda lengua.

Estas tres realidades plantean tres preguntas esenciales: ¿cómo se puede conseguir que los maestros y las escuelas tengan más autonomía para diseñar sus propios programas educativos sin por ello dejar de ser responsables, ante el Estado u otros organismos, del éxito académico de sus alumnos? ¿se pueden crear sistemas de evaluación alternativos a los establecidos por el Estado (i.e., CST-*California Standards Test*-, CELDT-*California English Development Test*-)? Y, finalmente, ¿cómo se puede proponer una normativa que promueva de una manera explícita la idea que los maestros realicen investigación y análisis, en el aula y en la comunidad donde trabajan, de las diferentes lenguas utilizadas por los estudiantes?

El proyecto construido con y para los veintinueve estudiantes participantes de este proyecto y los resultados obtenidos por el mismo abre las puertas para debatir la posibilidad de crear nuevas normativas que aseguren que el poder de decisión dentro del proceso de aprendizaje sea compartido de una manera igualitaria por todos los participantes. Después de analizar los resultados, es posible afirmar que la incorporación de la cotidianidad del lenguaje hablado en la comunidad y en casa al ámbito académico del aprendizaje de una nueva lengua es esencial para el futuro de los miles de estudiantes que hablan español en casa y en su

comunidad y aprenden inglés como segunda lengua. Para ello es importante crear, a través de nuevas normativas, autonomía de decisión para las escuelas de manera que éstas puedan construir sistemas de evaluación que tengan la misma validez que los exámenes del estado. Tener una sola herramienta de evaluación del progreso académico no garantiza, como se mencionó en otros apartados de este artículo, una educación de igualdad para todos. La igualdad académica nace del reconocimiento de las individualidades que la constituyen. Evaluar cada una de estas individualidades requiere un rigor académico que entienda que el conocimiento y la lengua son dos variables que si bien se entrelazan deben ser evaluadas con diferentes sistemas.

Los datos comparativos de rendimiento académico creados por un examen estatal único necesitan otros instrumentos de evaluación paralelos que tengan en cuenta los diferentes niveles de los estudiantes. Una auténtica evaluación del rendimiento de los estudiantes tiene que ser constante y no solamente el último paso en el aprendizaje del estudiante. Esta evaluación debe nacer desde dentro de las escuelas con actividades y exámenes creados por los propios maestros para más tarde ser ampliados con las medidas de evaluación utilizadas por el Estado. La fusión de ambas permitirá entender no solamente *qué* aprenden y *qué* no aprenden los estudiantes que utilizan una nueva lengua sino también *cómo* adquieren la lengua y cuáles son los factores que afectan este aprendizaje.

Una educación del futuro que aspire a integrar lenguas en lugar de separarlas requiere que tanto los alumnos como los maestros analicen de una manera activa la forma en que las lenguas se mezclan y cómo este “mestizaje lingüístico” afecta y modifica la manera en que se aprende lo que llamamos vocabulario académico y lenguaje académicos. Palabras como *democracia/democracy* y *sociedad/society* tienen el mismo significado en inglés que en español. La clave está en asegurar que los estudiantes sepan utilizar estas palabras para explicar conceptos como: educación democrática, educación social o sociedad democrática entre otros. Estas ideas trascienden a ambas lenguas y a la vez se enriquecen con ellas. Sabiendo esto, podemos preguntarnos qué tipo de riqueza educativa queremos para los estudiantes del siglo XXI; ¿una unívoca y monolingüe o, por el contrario, una multidimensional y políglota?

Bibliografía

- Anzaldúa, G. (1995). *Prietita and the ghost woman*. San Francisco, CA: Children's Book Press.
- Augenbraum, H. (2006). *Lengua Fresca: Latinos writing on the edge*. Boston, MA : Mariner books.
- Bailey, J. M. y Guskey, T. R. (2000). *Implementing student-led conferences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bainbridge, J. y Pantaleo, S. (1999). *Learning with literature in the canadian elementary classroom*. Edmonton: The University of Alberta Press.
- Balderrama, M. V. & Diaz-Rico, L. T. (2005). *Teaching performance expectations for educating English language learners*. Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon.
- Black, C. (2002). *Get over it! Education reform is dead. Now what?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bozzini, G. R. y Leenerts, C. A. (2000). *Literature without borders*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. D. & Tarver, S. G. (2003). *Direct instruction reading*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society (The information age: Economy, Society and Culture Volume 1)*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona, Spain: Laia.

- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, pp. 132-149.
- Cummins, J. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *The Whole Child*, 63 (1), pp. 38-43.
- Dorries, M. (2002). *Experimenting in tongues: Studies in Science and language*. Chicago, ILL: Stanford University Press.
- Finn, P. J. (1999). *Literacy with an attitude: Educating working-class children in their own self-interest*. New York, NY: State University of New York Press.
- Fishman, J. A. (2006). Imagine linguistic pluralism in the United States. En G. Valdés (Ed.) *Developing minority language resources: The case of Spanish in California*. (pp. 273-286) Tonawanda, NY: Multilingual Matters Limited.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987), *Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin y Gravey.
- Fröhlich, M., Stern, H., Todesco, A. & Naiman, N. (1996). *The good learner*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Limited.
- Fulop, S. A. (2006). *On the logic and learning of language*. Victoria, BC: Trafford Publishing.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of tradicional schooling*. New York, NY: Routledge.
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the Opposition*. Westport, CT: Bergin & Garvey Paperback.
- Gómez-Pin, V. (2006). *Descartes, la exigencia filosófica (Historia del pensamiento y cultura)*. Barcelona, Spain: Akal.
- Heath, S. (1983). *Ways With Words: Language, Life, and Work in Community and Classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge Univeristy Press.
- Jovchelovitch, S. (2006). *Knowledge in context: Knowledge, community and culture*. New York, NY: Psychology Press.
- Kerper-Mora, J. (2005). Differentiating instruction for English Learners: The Tour-by-Four model. En T. A. Young & N. L. Hadaway (Eds.), *Supporting the literacy development of English Learners: Increasing success in all classrooms* (pp. 24-39). Newark, DE: International Reading Association.
- Kincheloe, J. & Steinberg, S. (1998). Students as researchers: Critical visions, emancipatory insights. En J. L. Kincheloe & S. R. Steinberg (comps.), *Students as researchers: Creating classrooms that matter* (pp. 2-20). London, UK: Falmer Press.
- Kouritzin, S. G. (1999). *Face[t]s of first language loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Krashen, S. (1982). *Second language acquisition and second language learning*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Krashen, S, y Brown, C. L. (2007). What is Academic Language Proficiency? *STETS Language & Communication Review*, 6 (1).
- Lessow-Hurley, J. (1999). *The foundations of dual language instruction*. White Plains, NY: Longman.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lynch, A. (2003). Toward a theory of heritage language acquisition Spanish in the United States. En A. Roca & M. C. Colombi (Eds.) *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 25-50). Washington, DC: Georgetown University Press.

- Marzano, R. J., Pickering, D. y Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Moll, L. C. (1992). "Bilingual classroom studies and community analysis: Some recent trends." *Educational Researcher*, 21 (2), pp. 20-24. Washington: AERA (American Education Research Association).
- Monclús-Estella, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Pratt, R.H. (2004). *Battlefield & classroom: Four decades with the American Indian, 1867-1904*. Norman, OK: University of Oklahoma Press.
- Putnam, R. y Borko, H. (2001). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. En B. Moon, J. Butcher y E. Bird (Eds.) *Leading professional development in education* (pp. 11-29). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística*. Barcelona, España: Brujas. (Paidós).
- Rodríguez-Valls, F. (2008). Círculos literarios, cooperativas de lectura: Leer para transformar. *Lectura y Vida*, 29 (2), pp.56-64.
- Scholfield, P., y Shu-Mei Chow, G. (2005). "Are the L1 and L2 word reading processes affected by writing system or instruction?" En V. Cook y B. Bassetti (Eds.) *Second Language Writing Systems*. (pp. 215-238). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Smail, D. L. (2007). *On deep history and the brain*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Stavans, I. (2003). *Spanglish: The making of a new American language*. New York, NY: Rayo
- Stix, A. (2003). *Social studies strategies for active learners*. Huntington Beach, CA: Shell Educational Publishing.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: PreK-4 teacher prep access code package*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Trueba, E. T. (1989). *Raising Silent Voices: Educating the Linguistic Minorities for the Twentieth-first Century*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Tuszynski, K. C. & Yarber, A. (2004). *Discovering Differentiation: Strategies for Success in the language arts classroom*. Dayton, OH: Teaching and Learning Company.
- Uchitelle, S., & Heaney, G. W. (2004). *Unending Struggle: The long road to an equal education in St. Louis*. St. Louis, Miss: Reedy Press.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: U.S. Mexican youth and the politics of caring*. New York, NY: State University of New York Press.
- Vicentini, A. (2003). "The economy principle in language: Notes and observations from Early Modern English Grammars. *Mots Palabras Words*, núm. 3, Milano, MPW < <http://www.ledonline.it/mpw/> >.
- Vincent, C. (2003). *Social justice, education and identity*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. (A. Kozulin, traduc.). Cambridge, MA: MIT Press.

Acerca del autor: Fernando Rodríguez-Valls es doctor en Educación, con especialidad en métodos transculturales de aprendizaje, por Claremont Graduate University. Su investigación se centra en el análisis de simetrías entre lenguas y culturas en espacios de frontera. En la actualidad trabaja como profesor de Pedagogía y Métodos de Educación Bilingüe en San Diego State University, en el campus de Caléxico, ciudad fronteriza con Mexicali, México. En esta zona, el Dr. Rodríguez-Valls está creando programas de alfabetización dirigidos a los

estudiantes y las familias que cruzan la frontera diariamente para recibir una educación en inglés. Entre sus publicaciones más recientes destacan el libro *L.A. Barrihoods: Vernacular voices & conversations of transculturation* (VDM Verlag, 2008) y los artículos *Círculos literarios, cooperativas de lectura: Leer para transformar* (Lectura y Vida, 2008) y *Vernacular conversations on immigration and border-crossing: A narrative-oriented action research project* (Revista de Migraciones Internacionales, 2008).

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

<http://epaa.asu.edu>

Editor

Gustavo E. Fischman Arizona State University

Hugo Aboites

UAM-Xochimilco, México

Claudio Almonacid Avila

UMCE, Chile

Alejandra Birgin

FLACSO-UBA, Argentina

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca. España

Roberto Leher

UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong

CSUS, USA

Alma Maldonado

University of Arizona, USA

Imanol Ordorika

IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira

Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia, España

Susan Street

CIESAS Occidente, México

Daniel Suárez

LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario

CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira

UFMG, Brasil

Sigfredo Chiroque

IPP, Perú

Gaudêncio Frigotto

UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes

UFMG, Brasil

María Loreto Egaña

PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández

UCLA, USA

Vanilda Paiva

UERJ, Brasil

Mónica Pini

UNSAM, Argentina

Paula Razquin

UNESCO, Francia

Diana Rhoten

SSRC, USA

Daniel Schugurensky

UT-OISE Canadá

Nelly P. Stromquist

U-Maryland, USA

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona, Lisboa

Lílian do Valle

UERJ, Brasil

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, epaa-editor@shermamdorn.com.

Editorial Board

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dickers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	William Hunter
Jaekyung Lee	Benjamin Levin
Jennifer Lloyd	Sarah Lubienski
Les McLean	Roslyn Arlin Mickelson
Heinrich Mintrop	Shereeza Mohammed
Michele Moses	Sharon L. Nichols
Sean Reardon	A.G. Rud
Ben Superfine	Cally Waite
John Weathers	Kevin Welner
Ed Wiley	Terrence G. Wiley
Kyo Yamashiro	Stuart Yeh

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board
English Language Articles
2007–2009**

Wendy Chi	Corinna Crane
Jenny DeMonte	Craig Esposito
Timothy Ford	Samara Foster
Melissa L. Freeman	Kimberly Howard
Nils Kauffman	Felicia Sanders
Kenzo Sung	Tina Trujillo
Larisa Warhol	