

PALABRAS CLAVE

Alfabetización, Etnografía, Educación Bilingüe, Educación de Hispanos, Educación de Minorías.

KEY WORDS

Literacy, Ethnography, Bilingual Education, Hispanic Education, Minority Education.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La historia de los hispanos en los Estados Unidos es un área de estudio que comenzó hace más un siglo y ha pasado por varias etapas históricas, producto tanto del contexto social en el que se desarrollaba como de los propósitos específicos de los investigadores que la impulsaban (Gutiérrez, 1995). En cuanto a la investigación educativa, es posible agrupar los últimos veinticinco años de trabajo bajo tres temas generales: el estudio de las características socio-culturales que afectan al proceso educativo, estudio directo de las circunstancias educativas de éstos alumnos y documentación de proyectos que tienen como propósito intervenir sobre el desarrollo educativo de estos alumnos.

Características de la familia latina: Varias revisiones (Alvarez, Bean y Williams, 1982; Vega, 1995) resaltan ciertas características distintivas con respecto a la cultura dominante anglo-americana: orientaciones personalista y no-materialista/competitiva. Éstas influyen de modo significativo en cómo los estudiantes hispanos se adaptan y comprenden el proceso educativo (especialmente cuando participan en clases mayoritariamente anglo-americanas). También identifican

tres características estructurales centrales en la familia latina tradicional: 1) "familismo", incluyendo el papel de la familia extendida; 2) "machismo" y 3) subordinación del joven al mayor. Sin embargo, estas características de la familia tradicional se ven condicionadas por las condiciones sociales (v.g. inmigración reciente) y económicas (v.g. pobreza) de la vida urbana. Por ello, se resalta la necesidad de tener en cuenta esta heterogeneidad, concibiendo a la familia como un sistema dinámico que sufre variaciones a lo largo del tiempo (Gutiérrez, 1995).

Un estudio de gran escala (N alumnos= 3000, N madres=1000) realizado en Chicago por Stevenson, White y Uttal (1990) recogió información demográfica aplicable a este caso; en la muestra hispana, el 36% de las madres trabajaban, el padre biológico estaba ausente en el 31% de los casos y el español era el primer idioma hablado en el hogar en el 84% de los casos.

Características actitudinales y motivacionales: La relevancia de estos factores en relación a la vida escolar también ha sido documentada. Delgado-Gaitán y Trucba (1994) encontraron que los padres hispanos creen que la educación es muy importante, especialmente al representar

una oportunidad para sus hijos/as que ellos no tuvieron. También resaltan la importancia del bilingüismo dentro y fuera de la escuela: inglés como instrumento de progreso educativo-económico y español como parte de sus lazos con la comunidad. Stevenson, Chen y Uital (1990) añaden dos datos especialmente relevantes: las madres evaluaban positivamente las características de sus hijos en relación a la escuela, pero mientras consideraban importante trabajar con los hijos, son las que, de los tres grupos estudiados, (hispanos, negros, blancos) menos capaces se veían de ayudarles en tareas de lectura.

Circunstancias socio-educativas:

Las investigaciones que profundizan en la influencia de variables étnicas y económicas en el proceso educativo, históricamente, se pueden dividir dentro de las tradiciones "macro" y "micro". Aunque la base conceptual de esta distinción se ha cuestionado (Mehan, 1992), representan dos aproximaciones metodológicas que "se han desarrollado independientemente con poco entrecruzamiento de referencias" (Mehan, 1992, p. 2).

Un modelo contemporáneo, muy relevante dentro de la tradición "macro", ha sido propuesto por John U. Ogbu (1990, 1992). Distingue tres tipos de minorías sociales: autónomas, inmigrantes e involuntarias. Los dos últimos grupos son los "importantes" en cómo se relacionan con el sistema educativo: los inmigrantes se caracterizan por tener "diferencias culturales primarias", que pueden ser superadas para avanzar y adaptarse a la sociedad mayoritaria; mientras que las "minorías involuntarias" se caracterizan por "diferencias cultu-

rales secundarias", desarrolladas en contacto con el grupo mayoritario y que persisten como resultado de la situación de dominación. Aplicado a la comunidad latina, resalta la complejidad de un grupo con varias generaciones migratorias y con diversos lazos entre Estados Unidos y sus países de origen (Gutiérrez, 1995).

La línea de estudio "micro" más relevante se centra en la vida estos estudiantes en el aula cuando está mediada por profesores anglo-americanos. Laosa (en Mehan, 1992) precisó que "los métodos de enseñanza basados en la interrogación (...) son compatibles con el estilo parental de las familias anglo-americanas, pero no con las familias méjico-americanas". Delgado-Gaitán y Trueba (1994) también describen episodios en que estudiantes hispanos tienen dificultades para adaptarse a las reglas implícitas y modos de socialización impuestos por sus maestros/as blancos.

Ambas tradiciones han contado con los datos que demuestran un historial académico en la población hispana desfavorable en comparación con otros grupos (García, 1995; Mehan, 1992). Resultados que han desembocado en diversos modos de intervención.

Programas de intervención: Existe un número de proyectos cuyo propósito es mejorar las condiciones socio-educativas de la comunidad hispana. Suelen basarse en comprender y aprovechar con éxito las características socio-culturales de este grupo y tener a su disposición un número de recursos ofrecidos por entidades comprometidas con su desarrollo (García, 1995). Uno de los programas que más atención ha

recibido, tanto por la orientación teórica que lo sustenta como por sus resultados, es el desarrollado por Luis Moll en Arizona (Moll, 1992; Moll y Gonzalez, 1994); basándose en lo que definen como un “fondo de conocimiento”, utilizan el “conocimiento experto” disponible en la comunidad hispana adulta (de su campo y/o trabajo) como recurso instruccional y “anclaje” a conceptos académicos.

Sin embargo, la mayoría de los programas no cuentan con este respaldo y suelen “traducirse” en distintos modelos de “educación bilingüe” originados en los recursos y políticas educativas regulares de cada distrito. Existen varias formas de implementación: inmersión, transición-inglés como segundo idioma, transición-mantenimiento, dual... (García, 1995). La variación en cuanto a su desarrollo real, resultados y aceptación refleja la ambigüedad y problemática existente en la definición propia de bilingüismo, tanto a nivel político como teórico (García, 1995; Snow, 1992).

Etnografía del aula: Estos programas han incrementado la demanda de personal y maestros/as bilingües, preparados para afrontar la educación de estudiantes culturalmente diversos. Hoy en día, no es extraño, especialmente en grandes ciudades, encontrar un maestro/a de determinado grupo étnico en una clase de alumnos mayoritariamente de ese mismo grupo étnico. Esto ha creado un “microcosmos” muy interesante para la investigación etnográfica, ya que presentan características que no son comunes a otras aulas y cuyo lugar en el contexto educativo y social todavía debe “definirse”.

Dicha línea de investigación se refleja en el trabajo de Cazden et al. (1980) en el que se plantearon si era cierto que las maestras chicanas de Chicago organizaban sus clases, instrucción y usos de inglés-español de modo diferente. Sus resultados sugieren que efectivamente estas maestras interactuaban de un “modo consistente con las definiciones de relación social adulto-niño de la comunidad hispana”, particularmente comunicando “cariño”¹. En otro estudio, McCollum (1989), comparó la instrucción a todo el aula entre una maestra de habla española puertorriqueña y otra de habla inglesa anglo-americana. Encontró que la profesora puertorriqueña utilizaba un estilo recíproco y dialogístico, donde había una mayor dinámica alumno-maestro y menos control por parte del último.

Este trabajo continúa esta línea de estudio e intenta describir como una maestra de primer grado méjico-americana de una escuela pública de Chicago entiende su papel en una clase de inmigrantes hispanos recientes, y cómo éste se refleja en el uso de contingencias operantes para organizar la instrucción en el área de Lengua. La interpretación de las acciones de la maestra en torno a contingencias operantes permite identificar qué conductas de los estudiantes se convierten en objetivo instruccional (respuestas a la instrucción, lectura, hablar fuera de turno...) y cómo las controla (casti-

1 Como ha señalado repetidamente Courtney B. Cazden (1988) el constructo “cariño” no necesita ningún tipo de explicación para los hablantes de español. Sin embargo, desde una perspectiva etnográfica tiene el valor de “hacer explícito y reconocible para un mayor número de personas lo que los miembros de una comunidad saben y hacen de modo tácito” (1988, p. 171).

go/refuerzo, positivo/negativo...); acciones que se pueden tomar como indicadores significativos de las expectativas/actitudes que esta maestra mantiene en relación a su trabajo y sus alumnos. Lengua es un área curricular particularmente relevante, tanto porque tiene la mayor carga lectiva en el primer grado como porque en una clase bilingüe transicional es el área que explícitamente debe ser desarrollada.

MARCO CONCEPTUAL: UN MODELO ECOLÓGICO INTERPRETATIVO

Explicar este fenómeno, relativamente localizado, requiere dar cuenta de un gran número de variables y procesos. Aunque este análisis no es posible en un sólo trabajo, es necesario establecer un marco que considere estas variables y permita generar cuestiones futuras. Un marco que contribuye a esto proviene del estudio del desarrollo humano, Bronfenbrenner (1986) propone un modelo de "la ecología de la familia" para estudiar la influencia de variables externas en el desarrollo. Aunque originalmente concebido para el estudio del niño, sustituir éste por el aula escolar genera un heurístico poderoso para comprender los datos que se han expuesto hasta ahora.

La unidad central (elegida para análisis) está en la clase, donde se puede estudiar al maestro/a, al estudiante o la interacción de ambos, pero sobre ella hay: 1) un primer "círculo" de variables de influencia directa (el "Mesosistema"); maestros/as y alumnos participan en otros contextos (familia, resto de la escuela...) cuyo papel también debe considerarse, ya que influyen en los fenómenos del aula; 2) un segundo

"círculo" de variables de influencia indirecta (el "Exosistema"): se trata de instancias en las que los agentes de estudio no participan directamente pero que afectan su conducta (administración educativa, contexto comunitario); 3) un último "círculo" ("Macrosistema") implica las estructuras sociales que median en la educación (el contexto urbano, relaciones grupales sociales...) y que deben estar presentes.

Finalmente, Bronfenbrenner define el "Cronosistema" para dar cuenta del cambio a través del tiempo y el significado diferencial de cada variable en distintos momentos histórico-temporales. Intrínseco a la actividad educativa (v.g.: desarrollo del curso), también da cuenta de las relaciones históricas de un grupo (en este caso hispanos en los EE. UU.) y los cambios que se ha producido en él y su entorno. (Gutiérrez, 1995).

Este estudio adopta una postura interpretativa (v.g.: Erickson, 1986) centrada en comprender cómo una maestra define su rol, la situación de sus alumnos y la relación con ellos (instrucción) a partir de los factores materiales y ecológicos expuestos.

MÉTODO

Sujetos: La clase tenía treinta y cuatro alumnos (13 niñas y 21 niños) de entre 6 y 7 años. Todos ellos son primera generación de inmigrantes o recientemente llegados a los Estados Unidos desde Méjico o América Central. La maestra es una mujer de origen mejicano, de alrededor de sesenta años que lleva trabajando en el Sistema Educativo Bilingüe de Chicago más de veinte años. Se trataba de un escuela urbana,

pública, de primaria (de pre-escolar a octavo grado), con la siguiente composición étnica entre el alumnado: 28,35% mejicano, 25,53% asiático, 23,85% negro, 12,71% blanco, 5,74% hispano, 2,92% puertorriqueño, 0,79% cubano, y 0,11% indio-americano. La población estudiantil era principalmente de nivel socio-económico bajo².

Instrumentos y procedimiento: La interacción en el aula se recogió en una tabla observacional de carácter esquemático, con las siguientes categorías: participantes, tema, afecto (categorizado en contingencias operantes, abajo) y aspectos generales. También se mantuvo un diario de varias sesiones, que daban una naturaleza narrativa y analítica a los eventos del día. Varios episodios instruccionales fueron grabados en audio y transcritos para análisis (Poveda, 1996). Se realizó y grabó una entrevista semi-estructurada con la maestra, que cubría los siguientes temas: biografía, filosofía educativa, visión-relación con los estudiantes y sus familias, organización y objetivos instruccionales en el área de lengua y bilingüismo. Además, varias conversaciones informales y “discursos” a los alumnos fueron documentados, para complementar y enriquecer lo obtenido por la entrevista. Finalmente, información de tipo general acerca de la escuela y otros maestros (política interna, organización curricular, etc.) fue recogida de documentos administrativos y entrevistas realizadas por el equipo de investigación en años anteriores (Quinnan et al, 1995, 1996).

2 Un indicador indirecto, comúnmente aceptado en EE.UU. cuando no se puede obtener otra información acerca de las familias, es el porcentaje de alumnos que participan en los programas de comida gratuita en la escuela, en este caso el 90% del alumnado.

El estudio se realizó en “observación participante” durante los meses de febrero a junio, con alrededor de dos visitas semanales que variaban desde todo el día a sólo una hora por la mañana. Sólo se documentaron los períodos asignados como “Lengua”, según las indicaciones y horario de la maestra (que representan el 55% del tiempo curricular semanal). El resto del tiempo que se pasó en clase se hizo ayudando a la maestra como “asistente” y no se documentaba nada excepto algún comentario de la maestra que pudiera ser de interés. La entrevista y las conversaciones más importantes con la maestra fueron en español. La interacción en el aula ocurría en inglés y español, aunque el español dominaba la mayoría del tiempo (“legalmente” el primer año del programa transicional permite un 70% del tiempo usando la lengua materna).

Definición de las contingencias operantes en el estudio: El concepto “skinneriano” de contingencias operantes (en Gage y Berliner, 1992) fue utilizado para intentar definir qué conductas (manifiestas y cognitivas) “busca” la maestra y cómo intenta desarrollarlas en los alumnos. Es decir, sirve como “herramienta” para comprender intenciones y efectos que quizás no son inmediatos a la situación.

Refuerzos son todas aquellas acciones, por parte de la maestra, que incrementan determinadas conductas/respuestas por parte de los alumnos. Debería entenderse que, por definición, la mayoría de las acciones en una clase son “refuerzos” ya que, normalmente, el propósito último es incrementar/instaurar determinados conocimientos y capacidades. Hay dos tipos de refuerzo:

Refuerzo Positivo (R+): Acciones placenteras para el alumno realizadas por la maestra después de una respuesta deseada. Tal como cumplidos verbales (v.g.: “¡supergood!”, “¡eres muy inteligente!”) o premios materiales (“por haber respondido bien le voy a dar un dulce o una goma de borrar, ¿que quiere?...”).

Refuerzo Negativo (R-): Acciones por parte de la maestra que resultan en un incremento/aparición de la conducta deseada en los alumnos para evitar o “terminar” una situación no placentera para ellos. Puede tener distintas variaciones: a) una proposición condicional (“si no terminan la tarea, no irán a ‘gym’!”); b) cumplidos que resaltan

la parte incompleta o mejorable de la conducta (v.g.: “eres inteligente... pero como no prestas atención lo hiciste mal”, “esta bien, pero debe escribir las letras mejor”); c) cuando la maestra inicia una dinámica rápida de preguntas-respuestas con toda la clase, tanto los silencios entre pregunta y respuesta como las verbalizaciones de impaciencia (v.g.: “¡common, despierten que están dormidos!”) refuerzan negativamente al resto de la clase; y d) cuando en la instrucción a toda la clase la maestra evalúa los resultados/respuestas de los alumnos y asigna más tarea a los alumnos que contestaron mal (v.g.: “copiarás esta oración veinte veces), refuerza negativamente al resto de la clase (¡especialmente cuando es obvio

Tabla 1

Definición de las contingencias operantes como categorías para clasificar el discurso de la maestra

Tipo de C. Operante.	Acción Maestra.	Percepción Alumno.	Efecto en Alumno.	Ejemplo.
Refuerzo Positivo (R+)	Cumplido verbal, premio material.	Placentera	Aumento conducta deseada.	“supergood”.
Refuerzo Negativo (R-)	Proposición condicional, cumplido que resalta la parte incompleta.	Displacentera	Aumento conducta deseada	“si no terminan no irán al gym”, “está bien pero debe escribir las letras mejor”.
Castigo 1 (C1)	Reprimenda Verbal	Displacentera	Disminución conducta indeseada	“muy mal”, “cállate”.
Castigo por Retirada (C2)	Realizar proposición condicional, separar alumno del grupo.	Displacentera	Disminución conducta indeseada	“¡vaya a la mesa redonda, que lleva toda la mañana hablando!”.

que el resto de la clase “repara desesperadamente”).

Castigos son todas aquellas acciones, por parte de la maestra, que tienen como resultado o intención la disminución de determinados tipos de respuesta por parte del alumno(s). Hay dos tipos de castigo:

Castigo 1 (C1): Una acción no-placentera sobre el alumno como consecuencia de una respuesta indeseada. Se limitan en este caso a verbalizaciones (v.g.: “¡siéntate, ahora mismo!”, “¡muy mal, cállate, está siendo muy desobediente!”) e incluyen aquellas evaluaciones de la tarea que sólo se centran en la parte incorrecta sin más correcciones (v.g.: “¡muy mal, cero!”).

Castigo por Retirada (C2): Son aquellas acciones que impiden/interrumpen que el alumno reciba algo placentero por haber producido una respuesta indeseada. Típicos son “tiempo fuera”, o el hecho de llevar a cabo una proposición condicional (ver R-, v.g.: dejar sin “gym” a aquellos que no hicieron la tarea).

Es este estudio sólo se incluyeron verbalizaciones explícitas por parte de la maestra. Además, puede considerarse que estas cuatro categorías, con alguna otra de carácter misceláneo, agotan el discurso de la maestra en la clase.

RESULTADOS

El rol de la maestra: un resumen de la entrevista y las observaciones: Mrs. Fuen-

te de Vega (seudónimo) llegó a los Estados Unidos a los diez y ocho años de edad, allí conoció a su marido, se casó y mantuvo a nueve niños/as. Tras criar a su familia y trabajar en diversos empleos, entró en el mundo de la educación a los cuarenta años, primero como “asistente de clase” y estudiante a tiempo parcial. Desde entonces ha trabajado en el sistema público de Chicago, habiendo pasado los últimos veinte años en la misma escuela.

Aunque de “vocación tardía”, Mrs. Fuente de Vega está muy contenta como maestra, disfruta y se preocupa mucho por sus alumnos (“...a veces me ponen muy triste...”). Un aspecto que si le disgusta es que “...el sistema a veces es poco parejo...”, y siente que en ocasiones discrimina en contra de los estudiantes hispanos (v.g.: sus estudiantes son colocados normalmente en el segundo curso del programa bilingüe aunque pudieran estar en el programa “regular”, lo cual implica que ni se exponen al nivel de inglés que les corresponde ni al curriculum normal). También ve problemático para ella y sus estudiantes el tener una clase tan grande con un rango de habilidades (en inglés-español, lecto-escritura...) tan amplio.

Para entender sus expectativas hacia los estudiantes, sus “pequeños discursos” en clase son lo más ilustrativo. Resalta el esfuerzo como el factor principal de éxito, es decir, los malos resultados son por falta de atención o esfuerzo (v.g.: “...sois todos muy listos pero un poco flojos...”, “...¡vamos despiértense y presten atención!...”, “... no se comporten como si su cabeza fuera un jarro agujereado y todas las ideas se derramaran fuera...”). Además,

resalta la importancia del aprendizaje que se obtiene en la escuela (“...es ahora cuando pueden aprender muchas cosas, porque quizás más tarde no tengan la oportunidad...”). Finalmente, presenta expectativas muy altas para sus alumnos (v.g.: en un episodio estaba preguntando a los alumnos qué “querían ser de mayores” y uno de ellos contestó policía, a lo que la maestra añadió “...eso está bien, pero usted es muy listo y puede ser abogado o ingeniero o doctor...”), actitud que se ve complementada por cómo intenta presentar su experiencia a sus alumnos: “...yo creo que me ven en una posición muy alta, así que me gusta decirles que yo también me equivocaba en la escuela pero que luego aprendí, que también mi madre era pobre pero que yo luego me convertí en maestra, que yo también a veces no tengo dinero para pagar cosas...”.

En relación a los factores determinantes de la educación y futuro de sus alumnos, resalta el papel de la familia aunque ve varios problemas que tienen que afrontar: ambos padres trabajando todo el día o criados sólo por la madre (“la familia no está muy unida... las madres tienen que trabajar todo el día y no pueden ayudarles con la tarea...”), situaciones de pobreza y negligencia (“...algunos niños no tienen atención en casa, sus padres no les apoyan...”, “...cómo puedo esperar que este niño haga la tarea, si me dice que ayer no pudo cenar...”) o incluso padres que aún cuando quieren no tienen capacidad para ayudar (“...muchas madres no saben leer ni escribir, así que, ¿que pueden hacer?...”). Finalmente la condición de inmigrantes supone otra dificultad para su educación, no hablan el idioma y carecen del apoyo de la familia extendida, como en Méjico (“...aquí no pueden ir con la abuelita

o una tía si sus padres están ocupados o no pueden cuidarlos...”).

Por último, a la hora de discutir la importancia del bilingüismo y una educación bilingüe se interrelacionan varios factores. Por un lado ve muchos problemas y contradicciones en el modo que se implanta en el sistema educativo, principalmente porque no toma en consideración el nivel del alumno y tiene una naturaleza compensatoria (“... no parecen aprender en el programa bien ni inglés, ni español... es como si hubiera una línea que dijera sólo hasta aquí...”). Por otro lado, considera muy importante que sus alumnos mantengan y desarrollen su cultura (“...les preguntas a los niños que de donde son y te contestan de Chicago, no saben que son de Méjico o Guatemala...”), viendo el bilingüismo como un valor social y educativo muy importante (“...en Méjico una persona que hablara dos o tres idiomas era una persona muy educada y sabia... y esa es la tontería de este país porque no lo consideran importante...”) que intenta transmitir a sus alumnos (“... yo les digo: no os olvidéis del español que es un idioma muy bonito y sois más inteligentes... porque sabéis dos idiomas...”).

Organización instruccional en el área de “Lengua”: La instrucción, cuyo objetivo es desarrollar la habilidad de lecto-escritura en inglés, puede dividirse en dos grandes opciones: instrucción a toda la clase o a un grupo. La maestra se apoya bastante en material “comercial” siguiendo en general el guión que éstos recomiendan, aunque de este “cuadro principal” desembocan muchas variaciones. La instrucción a toda la clase incluye tres tipos de actividades:

1) Trabajar en el libro de fonética y deletreo, con una secuencia de varios pasos:

a) La maestra explica en español las instrucciones para realizar el ejercicio correspondiente en el libro (todos los alumnos trabajan al mismo ritmo).

b) Dado que éstos son cortos y de naturaleza mecánica (emparejar, copiar...), la maestra presenta un ejemplo y lo practica con los alumnos: los alumnos levantan la mano, la maestra elige uno y deja que conteste, después de contestar evalúa (R+ para las contestaciones correctas, corrigiendo o dando el turno a otro alumno). Intenta que estos ensayos adquieran un ritmo rápido mediante R- (“¡vamos, despierten!... ¡¿cual es la respuesta?!”).

c) Los alumnos posteriormente trabajan individualmente, y cuando han terminado la sección asignada van a la mesa de la maestra para ser corregidos individualmente. Dado que se espera que trabajen en silencio, la maestra utiliza el castigo para controlar la conducta (C1: “¡séntate!” o C2: “¡a la mesa redonda a trabajar solo!”).

d) La maestra corrige/evalúa el trabajo del alumno, con varias contingencias: R+ (“very good”), R- (“¡good”, pero tienes que hacer las letras mejor...”) o incluso C1 (“¡superbad! no hiciste el ejercicio bien porque cuando lo explique no estabas prestando atención!”).

2) Ejercicios de lectura y escritura con toda la clase, con una secuencia habitual:

a) La maestra introduce el ejercicio y presenta un ejemplo o comienza la tarea.

b) Elige a un alumno para que lea en alto una parte o conteste la pregunta/ejercicio, en otras ocasiones hace a toda la clase leer en alto y sincronizadamente. La ejecución debe ser alta y clara, lo que modula haciendo a los alumnos repetir si es necesario (“¡otra vez y más fuerte!”), interpretado aquí como un caso de R-.

c) La maestra suele detener el proceso para hacer preguntas que pongan a prueba la comprensión de lo leído o el uso de ciertas formas verbales (varios ejemplos de usos con “in”, “can”...). Esta parte se basa en un patrón similar a 1b), y lleva algún tiempo, ya que cita varios ejemplos, en inglés y español y haciendo participar a casi todos los alumnos.

d) En este patrón, en el que la maestra tiene un papel muy activo en la instrucción, hay varias ocasiones para “abandonar el guión”. Introduce varios “paréntesis” en los que habla acerca de su experiencia personal, relaciona la lectura con las experiencias de sus alumnos (v.g.: una lectura relacionada con los juegos produjo preguntas como: ¿y a que juegan con sus “abuelitas”?) o introduce actividades completamente ajenas como una canciones.

3) Ejercicios orales para toda la clase, normalmente todos en español. Este tipo de actividad tiene una estructura mucho más difusa, que gira en torno a un poema escrito en la pizarra, adivinanzas o incluso dibujos. Algunos elementos básicos son:

a) La maestra presenta el “material” (lee el poema o una adivinanza...).

b) Los alumnos “responden”, tanto específicamente a la adivinanza o con impresiones sobre el poema. En este tipo de ejercicio, la maestra no se preocupa por el orden de turno y las manos levantadas, pero sí exige verbalmente que los alumnos elaboren sus respuestas (v.g.: “pensar lo que decís, no digáis lo primero que se os pase por la cabeza...”).

c) La maestra proporciona una recapitulación del ejercicio: verbalizar todos los pasos que llevaron a la solución de la adivinanza o narrar el poema.

d) Finalmente puede hacer algún ejercicio grupal como en 2) (v.g.: “leed todos en alto el poema”).

La instrucción en grupo se centra en la lectura. La clase se divide en grupos por niveles, con un libro distinto para cada nivel (tanto en inglés como en español). Para organizar esta actividad, reúne al grupo en una mesa e interactúa con el siguiente patrón:

a) Un alumno comienza a leer en alto el cuento. Normalmente interrumpe inmediatamente con un “aviso R-”: “prestad atención y seguir la lectura que al final voy a preguntar”, “a ver cómo leéis hoy porque no se si debéis avanzar de grupo”.

b) Mientras el alumno lee, la maestra corrige la pronunciación de ciertas palabras, provee estrategias para decodificar/reconocer palabras o deja que el resto de grupo la lea.

c) Tras la intervención de cada alumno, la maestra puede introducir pre-

guntas cortas o clarificar algún punto (v.g.: “no sé por qué en este cuento llaman a “lantern” farola, porque en español se dice farol”). a), b) y c) se repiten hasta que todos los alumnos hayan leído al menos una vez o hasta que el cuento termine.

d) Terminado el cuento los niños/as cierran el libro y la maestra empieza a hacer preguntas para probar la comprensión del cuento. Esta parte incita de nuevo al uso del R- (v.g.: “está bien, pero ¿qué más ocurrió?”, “dígame toda la frase”...). La maestra suele partir de las preguntas presentadas en el libro, pero desarrolla o expande las mismas, además en esta actividad puede implicar al resto de la clase. Si observa que la comprensión ha sido baja, intentará recapitular el cuento o reconstruirlo a través del diálogo con los alumnos para poder realizar esta actividad.

e) Finaliza el ejercicio con una evaluación global (v.g.: “muy bien, pero deben pronunciar mejor...”) o con una evaluación particular de cada alumno (v.g.: “hoy los que mejor leyeron son Juana, tú...”).

CONCLUSIONES

De los datos recogidos queda patente que la maestra ha internalizado, y refleja en su interacción, algunos de los problemas y características de los niños/as hispanos urbanos: familias en el contexto urbano-migratorio, limitaciones socio-económicas que influyen en el proceso educativo, el lugar del bilingüismo... También, su interacción con los alumnos refleja varias de las características que recoge la bibliografía: instancias de “cariño”, un patrón de pre-

guntas de estilo personalizado, difusión de los roles maestro-alumno en favor de una relación adulto/a-niño/a. En general, estos datos confirman la idea básica: que en aulas mayoritariamente hispanas, incluyendo al maestro, aún cuando el resto de la institución se organiza a partir de otro grupo de valores, encontraremos diferencias características.

Pero no sólo es de interés constatar estas diferencias. Aquí se asume que la maestra tiene "agencia" ("agency", Mehan, 1992), internaliza una serie de circunstancias (socio-económicas, materiales, políticas...) y construye activamente, a partir de éstas y su propia biografía, su papel en el aula. Papel que se refleja en la instrucción en el área de Legua. La instrucción incluye un amplio abanico de actividades: lectura, escritura, comprensión, decodificación, habla, literatura... Los materiales básicos vienen definidos desde la administración, pero la maestra modula estas imposiciones introduciendo sus propias actividades (v.g.: poemas y adivinanzas en español), que no reflejan la política administrativa y son idiosincrásicas a este contexto (García, 1995). Uno de los problemas más importantes para la maestra es tener un grupo tan grande con un espectro de habilidades tan amplio. La organización en grupos probablemente se enfrente a este problema (en palabras de la maestra: "de este modo puedo tener a algunos alumnos leyendo libros de segundo, u otros más fáciles para los alumnos que están aprendiendo a leer"). El trabajo individual permite a la maestra revisar a los alumnos personalmente o dedicarle un tiempo exclusivo a alumnos/as "extremos" (muy altos o bajos). Ajustes todos ellos que probablemente no ocurrirán

en circunstancias donde no hubiera estas limitaciones materiales o determinadas características educativas.

El uso generalizado del refuerzo negativo es un fenómeno interesante que necesitaría mayor exploración para encuadrarlo adecuadamente. Aquí sólo se presentan algunas conjeturas: la organización altamente estructurada de algunas actividades y en la que los alumnos trabajan solos en varias ocasiones, requiere una modulación sistemática por parte de la maestra, que se logra efectivamente a través del R-. En todo caso la clasificación de la interacción en torno a "contingencias operantes" se ha utilizado para ver qué objetivos eran importantes para la maestra, en este caso: que los estudiantes aprendan, presten atención, piensen, hagan un esfuerzo... características que indican una actitud en favor de factores como el esfuerzo, más que en capacidad innata —posición que, entre otras cosas, para algunos autores marca una diferencia básica frente a la sociedad anglo-americana (Stevenson y Siegler, 1992)—.

Este último punto lleva a preguntarse si este patrón es propio de determinado contexto cultural o socio-económico. Este estudio no tiene el diseño comparativo que nos indicaría qué características diferencian a los maestros anglo-americanos e hispanos. En todo caso, sí se puede especular acerca de su valor funcional; fomentar un aprendizaje auto-dirigido e intrínsecamente motivado tiene sentido en un ambiente en que se espera poco apoyo ambiental (v.g.: la familia), actitud que plasma indirectamente la maestra (v.g.: "a veces pienso que les regaño demasiado pero yo quiero que aprendan, que presten atención..."). Incluso

se podría considerar que la educación a nivel social está "negativamente reforzada" para alumnos de contexto socio-económico bajo ("estudia para poder ser 'algo más' de mayor, para escapar de la pobreza"), actitud que de nuevo la maestra ha internalizado y refleja indirectamente (dirigiéndose a los alumnos: "debéis estudiar ahora, aprender ahora, porque puede que más tarde en la vida no tengáis estas oportunidades...").

Finalmente, resulta importante discutir un factor, que dadas las limitaciones metodológicas y teóricas de este trabajo, puede no haber sido considerado adecuadamente: el papel de la familia. De las observaciones generales del grupo de investigación (Quinnan et al., 1995, 1996, 1997) se ve como tantos maestros/as (incluida ésta) y la administración, por lo general, no consideran que la familia pueda jugar un papel importante en la educación de estos alumnos. Opinión que es común tanto para estudiantes hispanos (Goldenberg y Gallimore, 1991) como para estudiantes de bajo SSE ("la cultura de la pobreza", v.g.: Connel, 1994). Pero esta percepción no parece estar justificada o reflejar la realidad cuando se miden directamente, tanto la actitud de estas familias hacia la educación (Goldenberg y Gallimore, 1991; Stevenson, Chen y Uttal, 1990; Delgado-Gaitan y Trueba, 1994) como las condiciones materiales que pueden ofrecer (Goldenberg y Gallimore, 1991). Además, esta opinión no explicaría los resultados positivos de varios programas de intervención que se han basado, precisamente, en los recursos de la familia y comunidad (Moll, 1992; Moll y González, 1994). Probablemente, se esté desconsiderando el papel potencial de la familia, el cual debería ser seriamente valorado junto al conoci-

miento desarrollado de la escuela, en cualquier "paso siguiente" dirigido a la intervención.

NOTAS

Este artículo es una versión revisada de un trabajo presentado en Abril de 1996 en el Seminario "Child Development in Social and Cultural Contexts" del Erikson Institute Chicago. Forma parte de un proyecto de investigación más amplio que se está llevando a cabo en Loyola University Chicago (Quinnan et al., 1995, 1996, 1997) bajo el título general de "Estudios Cualitativos de la Cultura Escolar Familiar". Quisiera agradecer los comentarios Kimberly P. Williams y Jie-Qui Chen, del Erikson Institute Chicago y el apoyo de Amparo Moreno, de la Universidad Autónoma de Madrid.

REFERENCIAS

- Alvarez, D., Bean, F. D. y Williams, D. (1982). The Mexican American Family. En M. Charles (Ed.), *America: Patterns and Variations* (269-288). New York, NY: Elsvies Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Cazden, C. B., Carrasco, R., Maldonado-Guzman, A. y Erickson, F. (1980). The Contribution of Ethnographic Research to Bicultural Bilingual Education. En J. Altis (Ed.), *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics* 1980 (64-80). Washington D.C: Georgetown University Press.
- Connel, R. W. (1994). Poverty and Education. *Harvard Educational Review*, 64 (2), 125-149.
- Delgado-Gaitan, C. y Trueba, H. (1994). *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*.
- Erickson, F. E. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Edition) (119-161). New York, NY: MacMillan.
- Gage, N. y Berliner, D. (1992). *Educational Psychology (5th Edition)*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- García, E. (1995). Educating Mexican American Students: Past Treatment and Recent Developments in Theory, Research, Policy and Practice. En J. A. Banks y C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (372-387), Nueva York, NY: MacMillan Publishing Co.
- Goldenberg, C. y Gallimore, R. (1991). Local Knowledge, Research Knowledge, and Educational Change: A Case Study of Early Spanish Reading Improvement. *Educational Researcher*, 20 (8), 2-14.
- Gutierrez, R. A. (1995). Historical and Social Science Research on Mexican Americans. En J. A. Banks y C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Multicultural Education* (203-222). Nueva York, NY: MacMillan Publishing.
- McCollum, P. (1989). Turn-Allocation in Lessons with North American and Puerto Rican Students: A Comparative Study. *Anthropology and Education Quarterly*, 20, 133-156.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65 (1), 1-20.
- Moll, L. (1992). Bilingual Classroom Studies and Community Analysis: Some Recent Trends. *Educational Researcher*, 21 (2), 20-24.
- Moll, L. y González, N. (1994). Lessons from Research with Language Minority Children. *Journal of Reading Behavior*, 26 (4), 439-456.
- Ogbu, J. (1990). Minority Education in Comparative Perspective. *Journal of Negro Education*, 59 (1), 45-57.
- Ogbu, J. (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher*, 21 (8), 5-14.
- Poveda, D. (1996). *Learning How to Read in English in a Bilingual Classroom: The Use of Spanish as an Instructional Scaffold*. Trabajo no publicado, Loyola University Chicago, CIEP 421, Junio 1996.
- Quinnan, E., Lackaff, J., Massoth, P., Johansen, K., Parraga, M. y Poveda, D. (1995, 1996, 1997). Equipo de investigación de Loyola

- University Chicago sobre el tema "Estudios Cualitativos de la Cultura Escolar y Familiar".
- Snow, C. (1992). Perspectives on Second-Language Development: Implications for Bilingual Education. *Educational Researcher*, 21 (2), 16-19.
- Stevenson, H. W. y Stigler, J. W. (1992). *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn From Japanese and Chinese Education*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Stevenson, H. W., Chen, C. y Uttal, D. H. (1990). Beliefs and Achievement: A Study of Black, White and Hispanic Children. *Child Development*, 61, 508-523.
- Torres-Guzmán, M., Mercado, C., Helvia Quintero, A. y Riviera Viera, D. (1994). Teaching and Learning in Puerto Rican/Latino Collaboratives: Implications for Teacher Education. En E. Hollins, J. King y W. Hayman (Eds.), *Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base* (105-127). Albany, NY: State University of New York Press.
- Vega, W. (1995). The Study of Latino Families: A Point of Departure. En R. Zambraña (Ed.), *Understanding Latino Families: Scholarship, Policy and Practice* (3-17). Thousand Oaks, CA: Sage.

