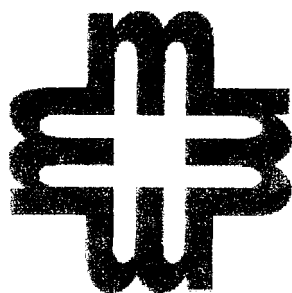


Tres ensayos y Unas Cruces

Volumen II



Autor: Milton M. Martínez

Departamento de Lenguas Xavier
University of Louisiana En los inicios del
2000 (Marzo del 2000)

7325 Palmetto Street. Campus Box 73B New Orleans, Louisiana 70125-1098 Office:
(504)485-5493 - Fax: (504)485-7907 [E-mail: mmartine@xula.edu](mailto:mmartine@xula.edu)
[Http://www.xula.edu/-mmartine/](http://www.xula.edu/-mmartine/)

Tres ensayos y Unas Cruces. Volumen II Copyright 2000 by Milton M. Martínez
All rights reserved

Sponsored by Department of Languages Xavier University of Louisiana

Indice

1. "Attitudes of students toward Spanish language study in New Mexico State University" (March 3, 1994. NMSU)

2. Survey.

3. "Actitud de los estudiantes en New Mexico State University ante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española." (13 de Diciembre de 1993)

4. Resúmenes analíticos:
 - a) "Inviting children to make connections between reading and writing" de Katharine Davis Samway y Dorothy Taylor.
 - b) "Countering the I can't write English Syndrome de Jacinta Thomas.

5. Comentarios:
 - a) Gallegos, Anne and Gallegos, Roberto. "The interaction Between families of culturally diverse handicapped children And the school." *Ethnolinguistic issues in Education* Edit. Herman S. Garcia and Rudolfo Chavez Chavez, Texas Tech Press, (1988) 125-132.
 - b) Roberts, Linda P. "Attitudes of entering University Freshmen Toward foreign language study: a descriptive analysis." *The Modern Language Journal*, 76, 111 (1992): 275-282.
 - c) Young, Dolly and Rebeca Oxford. "Attending to learner Reactions to introductory Spanish textbooks." *Hispania* Vol 76 No. 3 September 1993: 593-605
 - d) Laurie, Judith A. "Pronouns for proficiency: a package approach." *Hispania*. Vol 76 No. 3 September 1993: 606 – 612.
 - e) Chastian, Kenneth. "Native speaker reaction to Instructor-identified student second language errors." *Modern Language Journal* 64 (1980): 210-215

f) Galloway, Vicki B. "Perceptions of the communicative Efforts of American students of Spanish." Modern Language

Journal 64 (1980): 428-433

g) Gunterman, Gail. "A study of the frequency and Communicative effects of errors in Spanish." Modern Language

Journal. 62 (1978): 249-253

h) Young, Dolly J. "An investigation of students' Perspectives on anxiety and speaking." Foreign Language Annals. 23 No. 6 (1990): 539-553

6. Reflexiones sobre la clase SPAN 590: Methods for proficiency for teaching:

a) 8 de septiembre de 1994.

b) 29 de septiembre de 1994.

c) 13 de octubre de 1994.

d) 3 de noviembre de 1994.

e) 11 de noviembre de 1994.

7. Trabajo final del "Case Study."

Attitudes of students toward Spanish language study in New Mexico State University.

Author: Milton M. Martinez

3 March 1994

The purpose of the present research study is to describe and analyze the responses of students according to their needs and expectations about the Spanish language. Also, to find if our programs meet their goals toward foreign language study because students are "caught between the required and elective domains, between the goals of mental discipline and communicative competence" (Roberts 75).

In this study we used four different levels of Spanish

Courses

11123 students.

112.....26 .,

211.....32 .,

212.....18

Total 99 students.

The ethnic distribution is as follows

White62 students

Black..... 3

Hispanic 30 "

Other 3 "

Missing 1 '

Total 99 students.

The survey contained 66 questions, divided in to four different blocks: individuals preferences, social behavior, ethnicity, educational aspects related to classroom and geographic. The answers were placed on a test score sheet so as to easily tally the results. (See Survey at the end).

The data and statistical information can be found in the NMSU Computer Center under the following references:

Spoolid..... 0009
 Class A
 User/Nod/ID..... G741602
 File name Span 594 listing

This survey contained 64 variables, but only 5 variables will be discussed in this paper. Based on our experience in the classroom and the results of the survey our hypothesis is The teaching of Spanish language for non native speakers should be divided in to two sub-groups: one for the students who want to centralize their learning objectives on oral communication and comprehension, and the others in grammar and writing skills. This will be the best way to accomplish our students needs and to make the teaching-learning process a constructive experience. Now we will discuss and interpret each variable on which this paper is based:

1. Variable label WHYSTUFL: Why are you studying a foreign language?

Value Label	Value	Frequency	Percent
College Requirement.	1	47	47.5
Need to learn for work.	2	11	11.1
Family speaks.	3	11	11.1
Want to learn one.	4	26	26.3
So I can travel.	5	4	4
<u>Total.</u>		<u>99</u>	<u>100</u>

We select this variable as the first because we want to know the reason why the students study a foreign language and the majority answer was "College requirement" with a 47.5%. This clearly explain the lower efficiency of the students in the learning process and the frustration that they felt, in addition with

the high level of affective filter that they reflect: "Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter" (Krashen 31).

Only 26.3% of 99 were really motivated (personal motivation) and 11.1 % wanted to learn because some members of their families speaks Spanish (affective motivation). The other group that represents 11.1 % is related to "Need to learn for work" (economic motivation). These three groups mentioned (26.3%, 11.1 % and 11.1 %) really adopt a positive attitude toward the Spanish language; therefore, these three groups should be together and separated from the other (College requirement), to create a specific atmosphere for those who are really motivated. If we add the frequencies of the values 2,3 and 4, the total is 48; against the frequency of value 1 (47). These two figures (48 and 47) tell us that the even numbers logically suggest the two sub-groups mentioned in the hypothesis of the introduction.

2. Variable label WHYSTSPA: 'Why are you studying Spanish (instead of French, German, Russian, etc.)?'

Value label	Value	Frequency	Percent
More native speakers.	1	36	36.7
Job requires it	2	10	10.2
Many friends speaks Spanish	3	7	7.1
Live in a bilingual comm	4	38	38.8
It's an easy language	5	7	7.1
Total		98	98.9

Missing case: 1

This variable indicate that two powerful reasons exist for the students to select Spanish instead of other languages. The first reason is "More native speakers" (1) with 36.7% (linguistic motivation). The second reason is "Live in a bilingual community" (4) with 38.8% (social motivation). However, even though the majority of the students were "white" (63.3%), they realized the influence and growth of the spanish community. But, it is also important to note that the majority does not have "Many friends speaks Spanish" (3) 7.1 or if they do, their

conversation is not in Spanish. The third most important value is "Job requires" (2) with 10.2%. This variable (2) reinforces the importance of the Spanish language in this country over the other minority languages.

3. Variable label PRASPFRI: "How often do you practice your Spanish lesson with friends who speak spanish?"

Value label	Value	Frequency	Percent
Always	1	2	2.4
Frequently	2	7	8.3
Sometimes	3	26	31
Rarely	4	33	39.3
Never	5	16	19
Total		84	84.8

Missing cases: 15

This variable shows something that make us think and formulate the question: If they do not practice the Spanish lesson with a friend how are they going to develop their skills in the target language? Adding the values 1, 2 and 3, we have 41.6% of the students who are really interested in comprehending a second language. The values 4 and 5 represent 58.3% of the total students (84) that do not make an effort to practice outside the classroom. This could be for two reasons: first, they do not have a Spanish speaking friend or they are not enough motivated to practice because there is no a real incentive. Both cases represent the importance of dividing each group into two sub-groups and not teaching Spanish as a whole integrated subject.

4. Variable label USEASP: "In your opinion, what is the most useful aspect of what we teach in Spanish classes?"

Value label	Value	Frequency	Percent
Learning to speak spanish	1	61	63.5
Learning to write spanish	2	8	8.3
Learning to read spanish	3	4	4.2
Learning grammar	4	9	9.4
Listening or reading	5	14	14.6
<u>Total</u>		<u>96</u>	96.9

Missing cases: 3

The consensus: "Learning to speak Spanish", 63.5% (61 students of 96); because this is the most important and urgent activity that they wanted to develop. The students know what is more practical in real life and they are telling us what is urgent in their immediate needs. They are compelled by the demands of the job market and our students realize the importance of speaking two languages instead of one. But primarily, they want "to speak" and then, later with practice, they will learn more about other domains of the second language. "The type and degree of motivation likely will affect the learner's disposition toward authentic input situations" (Bacon and Finnemann 460).

10

5. Variable label MORETIME: "On what aspect would you prefer to spend more time on in class?"

Value label	Value	Frequenc	Percent
Learning to speak spanish	1	60	61.2
Learning to write spanish	2	13	13.3
Learning to read spanish	3	1	1
Learning grammar	4	14	14.3
Listening and reading comprehension	5	10	10.2
Total		99	98.9

Missing cases: 1

The results of this variable cannot be more explicit. The 61.2% of the students answer "Learning to speak". It is not a surprise if we go back to the Variable label 4 in which they told us that "the most useful aspect" is learning to speak". Our students are unsatisfied with the content structure that we use to teach Spanish. They want more speaking practice. We cannot maintain the same focus. We have to use methods based on the pragmatic mapping to make the language functional in their real life. In the article "Some working ideas for Language teaching", John W. Oiler, Jr said: "The process of pragmatic mapping is, among other things, a process of determining referential meaning or deixis. Of course, it is more than that because one must also infer antecedent propositional meanings and consequent propositional meanings" (Oiler, part 1, 7).

A logical conclusion for this paper is the Variable labels demonstrate that without a change of the present structure we are going to have the same problems every semester. The sub-division of each group attending the motivation of the student to learn a Foreign Language is imminent.

Carmen Amato said in her paper. "The attitude of the non native students toward the Spanish language in the classroom is arrogant because they want the

teacher to speak English with them and even, sometimes, change the content of the course" (Amato 7). This attitude is not an isolated case.

The "Placement test" should not only reflect the capacity of the student toward Spanish language, but also the preference area of study which he wants to develop according to his immediate needs. The student should have the opportunity to choose the area that he prefers in Spanish study and contribute actively to his own learning process.

The redistribution of the groups should heed the following demands: first, speaking and reading comprehension and second, grammar and writing. In the first area (Speaking and Reading Comprehension) the fundamental objective is the correct pronunciation of the words without explaining the phonetic rules, by only using the repetition method. With the reading comprehension we should begin with the present articles that motivate the students' interest. In the second area (Grammar and Writing) we should use the students composition and to derive from his own creation the grammar rules using "pragmatic mapping" (Oiler, part 1, 7). In this way, the student will comprehend that the grammar rules are not abstract laws of the language, but a human product.

Our only concern in this research is to show the students' problems and attitudes toward Spanish language and facilitate a logical way to solve these problems that we confront every day in the classroom and make the activity of learning an agreeable process.

Bibliography

Amato, Maria del Carmen. "La motivacion y el tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje del Espanol como segundo idioma en NMSU." Final paper for Span 594 (unpublished). December 1993.

Bacon, Susan, and Michael D. Finnemann. "A study of the attitudes, motives, and strategies of second language learners." In Stephen D. Krashen, Principles and practice in Second Language Acquisition. Great Britain: A. Wheaton & Co. Ltd., Exeter, 1982.

Oller, John W. "Some working ideas for language teaching." Methods that work. Eds Patricia & Richard-Amato. 1983.

Roberts, Linda Pavian. "Attitudes of entering University freshmen toward Foreign Language study: a descriptive analysis." The Modern Language Journal 76 (1992): 275-82.

Survey

This survey deals with your personal experiences and your attitudes toward your present and past Spanish courses. We are particularly interested in learning more about how attitudes affect the learning process. Our goal is to be able to offer you a program that will be able to fulfill your present needs.

Participating in this survey is completely voluntary on your part. If you choose not to answer it, your grade will not be affected in any way. Your instructor will never know who did or did not participate in this survey. Your cooperation would be greatly appreciated, however, and will assist us immensely in our research.

It is not necessary, but if you would like to add any comment that you feel is very important for you, please do so at the end of the questionnaire.

Thank you very much for taking the time to complete this survey. We appreciate your cooperation.

Please select the most appropriate response to the following questions.

1. Why are you studying a foreign language?
 - a. College requirement
 - b. Need to learn for work
 - c. Family speaks
 - d. Want to learn one
 - e. Other

2. Why are you studying Spanish (instead of French, German, Russian, etc)?
 - a. There are more native Spanish speakers here
 - b. My job requires (will require) it
 - c. Many of my friends speak Spanish
 - d. I live in a bilingual community
 - e. It's an easy language

3. Do you like studying Spanish?
 - a. No
 - b. Yes
 - c. Too early to tell

4. Do any of your relatives speak Spanish as a primary language?
 - a. No
 - b. Yes

5. Do any of your relatives speak Spanish as a second language?
 - a. No
 - b. Yes

6. How often do you practice your Spanish lessons outside the classroom with native Spanish speakers?
 - a. Always
 - b. Frequently
 - c. Sometimes

- d.
- Rarely
- e. Never

7. How often do you do the following?

	Never	Rarely	Sometime	Frequent
8. Listen to Spanish radio	a	b	c	d
9. Listen to Spanish music (tapes, etc)	a	b	c	d
10. Read spanish Magazines Newspapers	a	b	c	d
11. Read spanish <i>Books</i>	a	b	c	d
12. Watch spanish TV	a	b	c	d
13. Watch spanish Movies	a	b	c	d

14. Have you ever travelled to any foreign countries (including Mexico and Canada)?

- a.
- Yes
- s
- b.
- No

15. If you have never studied in another country, would you like to do so?

- a. Yes
- b. No
- c. Not sure

16. Have you ever gone/ do you ever go to Me)aco a. No (if no, skip to question 21)

- b. Yes

17. When you are in spanish speaking country, do you try to speak Spanish with people there?

- a. Yes

- b. No (If not, please check the answer that best describes why)
18. a. I don't go to Mexico to practice Spanish
- b. I feel uncomfortable speaking to native speakers
- c. I don't really know enough to speak
- d. I am not sure
- e. Other
19. Have you ever visited any other Spanish speaking countries?
- a. No
- b. Yes
20. Have you ever lived at least five months in a Spanish speaking country?
- a. No
- b. Yes
21. Do you believe that learning Spanish has helped you better understand a culture outside your own?
- a. Very much
- b. Somewhat
- c. Very little
- d. Not at all

Now, please answer the following questions about your experiences in your Spanish class.

22. Does what you learn in our Spanish classes satisfy your immediate needs?
- a. No

b. Yes

23. In your opinion, what is the most useful aspect of what we teach in Spanish classes?
- a. Learning to speak Spanish
 - b. Learning to write in Spanish
 - c. Learning to read in Spanish
 - d. Learning Grammar
 - e. Listening/reading comprehension

16

24. Which one of the following is the most difficult for you to learn in your Spanish classes?
- a. Learning to speak Spanish
 - b. Learning to write in Spanish
 - c. Learning to read in Spanish
 - d. Learning Grammar
 - e. Listening/reading comprehension
25. Does the material in this class meet your expectations for learning Spanish?
- a. No
 - b. Yes
26. Do you find this course difficult?
- a. Extremely difficult
 - b. Difficult
 - c. About right

- d. Easy
27. What is your opinion of the tests given in your Spanish class?
- a. They correlate with the lectures, but take too long to finish
 - b. They do not correlate with the lectures
 - c. They correlate with the lectures and there is enough time to finish
 - d. They do not correlate with the lectures and take longer than the time allowed to finish.
28. How often do you talk to your instructor during office hours?
- a. Always
 - b. Sometimes
 - c. Almost never
 - d. Only when I am uncertain about something
 - e. Never
29. How often do you ask your instructor for clarification when you have a question about the material you are studying?
- a. Always
 - b. Sometimes
 - c. Almost never
 - d. I don't because it makes me uncomfortable
 - e. Never
30. How would you evaluate the textbook(s) we recommend for class?

- a. Very good
- b. Good, but not applicable to my needs
- c. Very good and applicable to my needs
- d. Okay
- e. Deficient

Now, please answer the following questions about your instructor. REMEMBER, all answers are confidential, and your instructor will not have any way to identify you with your responses.

My instructor is patient when explaining class material I don't understand.

- a. Always
- b. Sometimes
- c. Never

32. My instructor presents class material in an understandable manner.

- a. Always
- b. Sometimes
- c. Almost never
- d. Never

33. My instructor explains what will be expected of me after I have learned class material.

- a. Always
- b. Sometimes
- c. Almost never

d. Never

34. My instructor explains the class objectives before beginning a lesson.

a. Always

b. Sometimes

c. Almost never

d. Never

In general, how often does your instructor use the following in class (per week):

	Morethan 2 times.	2 times	1 time	Almost
35. Films	a	b	c	D
36. Slides	a	b	c	D
37. Photos	a	b	c	D
38. Music	a	b	c	D
39. "Real" situation	a	b	c	D

40. How helpful do you think the above mentioned Spanish?

a. Yes

b. Not sure

c. No

d. They are stupid sometimes, not helpful
scenarios are in learning

41. In general, how would you evaluate our educational efforts in accordance with your expectations.

a. Excell

ent

b. Very

good

c. Good

d.

Acceptab

le

e.

Deficient

42. What grade do you expect to receive in this class?
- a. A
 - b
 - B
 - c
 - .
 - C
 - d
 - .
 - D
 - e
 - .
 - F
43. Have you ever taken any other Spanish courses?
- a. No (please skip to question 54)
 - b. Yes (please answer below)
44. If you have taken any other Spanish courses, what grade did you receive?
- a. A
 - b.
 - B
 - c.
 - C
 - d.
 - D
 - e.
 - F

Now, here are a few questions I would like you to answer about yourself.
REMEMBER, all answers are confidential, and we will be unable to identify you.

45. Age:

a. 20 to
25

b. 26 to
30

c. 31 to
35

d. 36 to
40

e. 41 or
more

46. What academic classification are you?

a. Freshman

b.
Sophomor

e

c. Junior

d.
Senior

e.
Graduat

e

47. What is your ethnicity?

a. Anglo-White

- b. Black/African American
 - c. Hispanic/Chicano(a)/Mexican American
 - d. Native American/American Indian
 - e. Other
48. Are you a major in Languages and Linguistics?
- a. No
 - b. Yes
 - c. I am thinking about it
49. Are you a minor in Languages and Linguistics?
- a. No
 - b. Yes
 - c. I am thinking about it
50. How often do you participate in class discussions?
- a. Almost always
 - b. Sometimes
 - c. Rarely
 - d. Never
51. If you don't like to participate, why?
- a. I feel like I don't give the right answers
 - b. I don't like to speak aloud in class
 - c. Sometimes I don't understand what we are doing
 - d. I don't feel comfortable responding
 - e. I do participate

52. At the beginning of this semester, were you nervous about taking this course?
- a. No
 - b. Yes
53. Right now, do you feel less apprehensive about the class than you did in the beginning?
- a.
N
o
 - b.
Y
e
s
54. After you finish with the two-year sequence of Spanish courses (111, 112, 211, 212), do you plan to take other Spanish classes?
- a.
Ye
s
 - b.
No
 - c. Don't know yet

55. Spanish course:

a. 111

b. 112

c. 211

d. 212

If you would like to add any comments, please do so on the back of the preceding page.

Again, we would like to thank you for your cooperation and participation in answering this survey!

Actitud de los estudiantes en New Mexico State University ante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

Autor: Milton M. Martínez.

(Version ampliada en español) 13 Diciembre 1993.

I. Informacion preliminar:

El trabajo de investigación que a continuación voy a desarrollar se efectuó tomando en consideración un muestreo por niveles de los grupos de Español, que representan el 10% aproximadamente del total de la matrícula y se desglosan de la siguiente manera:

111.....	23
112.....	26
211.....	32
212.....	18
Total	99 estudiantes.

La distribución por grados es como sigue:

Freshman 20 estudiantes.

Sophomore 30

Junior 25

Senior.....20

Graduate 2 "

Missing..... 2

Total 99 "

La distribución étnica de los estudiantes se desglosa de la siguiente manera:

White 62 estudiantes.

Black 3 "

Hispanic 30

Other 3 "

Missing 1 "

Total 99

El desglose geográfico es como sigue:

Inside New Mexico.

Northern N. M.....25 estudiantes.

Western N.M..... 6 "

Eastern N.M..... 8"

Southern N. M.....42 "

Outside N.M..... 18 "

Total 99

Outside New Mexico.

East Coast US..... 7 estudiantes.

West Coast US..... 18 "

Northern US..... 8

Southern US..... 34 "

Outside US..... 1 "

Missing cases 31

Total 99

Se utilizó el método de encuesta y se redactó un cuestionario de 66 preguntas, las cuales se dividieron en cuatro diferentes bloques: preferencias individuales, enfoque social, etnicidad, docente y geográfico. Las respuestas se plasmaron en el sistema de "New Mexico State University Test Score Sheet", modelo NCS Trans-Optic, MB0116184-10, A2804-8. Los datos fueron acumulados y procesados por el sistema de computación SPSS, NMSU IBM ES 900.

Los datos pormenorizados y su correspondiente información estadística pueden ser consultados en el NMSU Computer Center y éstas son las referencias:

Spoolid..... 0009

Class A

Print date12/06/93

User/Nod/ID..... G741602

File name Span 594 Listing.

Esta investigación fue dividida en 64 variables, cuyos nombres aparecen en el anexo # 1. El cuestionario fue en inglés para evitar errores de interpretación, ver Survey de la versión en inglés.

II. Desarrollo:

El desarrollo de este trabajo se dividirá en las "variables" que he seleccionado e interpretado con vistas a apoyar mi tesis que se basa en la siguiente proposición: Cada nivel en la enseñanza del Español debe subdividirse en dos subgrupos: uno que centre los objetivos en la expresión oral y comprensión y el otro, en gramática y expresión escrita, puesto que el enfoque globalizador de la enseñanza de una lengua solo es factible para los nativos hablantes de esa lengua. Opino que la enseñanza de una segunda lengua debe dividirse en sectores de interés para darle al alumno opciones y no presentarle, en los primeros niveles, la lengua extranjera como un todo. De esta forma podremos cumplir el más importante principio del proceso de enseñanza-aprendizaje: la asequibilidad.

Ahora entraré a analizar cada una de las "Variable labels" que he seleccionado:

1. Variable label WHYSTUFL: Why are you studying a foreign language?

Value Label	Value	Frequency	Percent
College Requirement.	1	47	47.5
Need to learn for work.	2	11	11.1
Family speaks.	3	11	11.1
Want to learn one.	4	26	26.3
So I can travel.	5	4	4
Total.		99	100

Escogí esta como primera variable en el trabajo porque quería saber la razón por la cual los alumnos estudiaban una lengua extranjera y me sorprendió ver que el 47% se matriculó porque era un requisito, esto explica por sí sólo las bajas notas y el sentimiento de "frustración" (además de los altos niveles que alcanza el filtro afectivo) que reflejan cuando son evaluados. Sólo el 26.3% de 99 estaba realmente motivado (motivación de interés personal) y otro 11.1 % que quiere aprender porque en su familia se habla otra lengua además del Inglés (motivación afectiva). El otro grupo que también representa el 11.1 % es el relacionado con perspectivas o necesidades actuales laborales (motivación económica). Los tres grupos últimos mencionados sí asumen una actitud positiva ante la segunda lengua, su aprendizaje es consciente y fructífero. Si dividimos cada uno de los niveles (111, 112, 211 y 211) de la enseñanza del Español en dos subgrupos: uno para los que no tienen motivaciones y otro para los que realmente ven en el aprendizaje de una lengua extranjera un objetivo importante en su futuro personal, entonces tendremos una enseñanza consecuente.

2. Variable label WHYSTSPA: Why are you studying Spanish (instead of French, German, Russian, etc)?

Value label	Value	Frequency	Percent
More native speakers.	1	36	36.7
Job requires it	2	10	10.2
Many freinds speaks Spanish	3	7	7.1
Live in a bilingual comm	4	38	38.8
It's an easy language	5	7	7.1
Total		98	98.9

Missing case: 1

Esta variable nos indica que hay dos poderosas razones por las cuales los alumnos escogieron la lengua española por encima de las de las otras. La primera

"more native speakers" 36.7% (motivación social y lingüística) y "live in a bilingual community" 38.8% (motivación social, lingüística y geográfica). No obstante que la mayoría de los encuestados son "white" (63.3%), se han visto arrollados por una minoría pujante que influye poderosamente en todos los aspectos de la vida social, política y económica en esta zona de los Estados Unidos. Mantener la lengua y las tradiciones con orgullo es el arma mas poderosa para ser respetados y reconocidos como grupo (aunque minoría) cuyos derechos y voz no pueden ser ignorados.

3. Variable label LIKESPAN: "Do you like studying Spanish?"

Value label	Value	Frequency	Percent
No	1	26	26.3
Yes	2	65	65.7
No opinion	3	8	8.1
Total		99	100

La respuesta fue aplastante 65%. Era de esperar si tomamos como referencia la variable anterior. Aunque para algunos les ha sido difícil reconocerlo; otros, la mayoría libre de prejuicios raciales, han aceptado este hecho como un fenómeno social irreversible, pues es la única lengua extranjera que no ha podido ser absorbida totalmente por la cultura anglosajona, gracias a la constante renovación de nuevos emigrantes de países de habla española. Este fenómeno, que ya es un hecho palpable, aún tiene muchos enemigos (English Only) que pueden demorar el avance influyendo en las altas esferas del poner y hacer que estos desvíen las "cuotas de emigrantes" hacia otras regiones del globo, como son: países asiáticos, europeos y de la antigua Unión Soviética. Al diversificar estas cuotas, se reducen las que estaban asignadas a las regiones de Latinoamérica y el Caribe y empezaremos a desaparecer como minoría más

pujante y de esta forma también se reduce la resistencia lingüística de un grupo que se ha convertido en mayoría dentro de las minorías de lenguas extranjeras. Afortunadamente, la geografía está a favor del Español y esperemos que no ocurra un corrimiento tectónico el cual cambie la posición actual de los continentes.

No defraudemos a esta gran mayoría de estudiantes a los cuales les gusta estudiar nuestra lengua y démosles las opciones (lógicas y pedagógicas) que proponemos en este trabajo y captemos a esa otro grupo que no le gusta estudiar el Español, con una enseñanza efectiva, experiencial y aplicable a corto plazo. El aprendizaje de cualquier asignatura debe tener como base "la perspectiva de aplicación inmediata y la perspectiva de aplicación futura". No pensar en estas perspectivas con seriedad podría poner en peligro, en un futuro no muy lejano, nuestro liderazgo de preferencia, por parte del estudiante, el cual sabe lo que quiere y por qué lo quiere y concibe la lengua extranjera que ha seleccionado un instrumento valioso y utilizable en su devenir como ente social.

4. Variable label PRASPFRI: "How often do you practice you Spanish lesson with friends who speaks Spanish?"

Value label	Value	Frequency	Percent
Always	1	2	2.4
Frequently	2	7	8.3
Sometimes	3	26	31
Rarely	4	33	39.3
Never	5	16	19
Total		84	84.8

Missing cases: 15

Esta variable refuerza nuestros temores: de 84 alumnos encuestados, 75 que representan el 89.2% no ven en los conocimientos que adquieren de la lengua una aplicación inmediata que les ayude a establecer una nueva relación con los hispanohablantes y rechazan hacer uso práctico de los nuevos conocimientos. ¿Estaremos perdiendo nuestro tiempo y el de los alumnos, y lo que es peor aún, los recursos que invierte la nación en las escuelas públicas y universidades en la enseñanza de las lenguas extranjeras? Esto podría evitarse si se pusiera en práctica, como plan experimental, la proposición varias veces mencionada en este trabajo. No podemos achacar este rechazo a concepciones raciales equivocadas porque los encuestados quieren aprender Español y están conscientes de las ventajas sociales, laborales, económicas y políticas que adquieren los que dominan el Español, además de la lengua nativa, el Inglés.

5. Variable label SPALACUL: "Do you believe that learning Spanish has helped you better understand a culture outside your own?"

Value label	Value	Frequency	Percent
No	1	35	35.4
Yes	2	64	64.6
Total		99	100

Esta nación va en buena dirección. Esta variable nos dice que las nuevas generaciones de norteamericanos van desterrando de sus mentes los años oscuros de discriminación, odio racial y preponderancia; por una conciencia de acercamiento, respeto y ayuda mutua y lo saben ellos que la forma más humana y coherente de hacerlo es por medio del conocimiento de las lenguas de los demás pueblos. Las estructuras viejas del pensamiento se van derrumbando igual que los "muros", para construir un nuevo orden de comprensión y ayuda mutua entre los pueblos y nuestros estudiantes no quieren quedarse rezagados en el ritmo de la historia. Nuestra tarea es no defraudar a este 64% y rescatar a aquel 35.4% que por varias razones, no explicables en este trabajo, no creen que el aprendizaje de la lengua española les ayudaría a comprender nuestras diversas culturas (mejicana, cubana, venezolana, etc).

Mantener y rescatar a estos alumnos sólo se podría hacer con una subdivisión de los niveles, que represente los intereses y necesidades inmediatas de ellos, ya mencionada anteriormente en esta investigación.

6. Variable label USEASP: "In your opinion, what is the most useful aspect of what we teach in Spanish classes?"

Value label	Value	Frequency	Percent
Learning to speak spanish	1	61	63.5
Learning to write spanish	2	8	8.3
Learning to read spanish	3	4	4.2
Learning grammar	4	9	9.4
Listening or reading	5	14	14.6
Total		96	96.9

Missing cases: 3

No puede ser más mayoritario el consenso. El 63.5% de los alumnos respondieron que quieren "aprender a hablar", porque esta actividad, entre tantas otras, es la más apremiante e inmediata necesidad. Saben también que sin la comunicación oral no podrán llegar muy lejos en el competitivo mundo que los rodea y nos lo están pidiendo (o tal vez, por la abrumadora mayoría nos lo están exigiendo) con premura; ya que la arrolladora sociedad de consumo y las nuevas exigencias en el mercado laboral no les darán muchas oportunidades en el futuro. En esta variable el alumno nos está dando ya, sin ellos conocer las complejidades del proceso enseñanza-aprendizaje, la forma en que debemos subdividir los niveles: uno expresión oral y comprensión y el otro composición y gramática. Que cada cual elija su rumbo de acuerdo con sus intereses y necesidades.

7. Value label MORETIME: "On what aspect would you prefer to spend more time on in class?"

Value label	Value	Frequency	Percent
Learning to speak spanish	1	60	61.2
Learning to write spanish	2	13	13.3
Learning to read spanish	3	1	1
Learning grammar	4	14	14.3
Listening and reading comprehen.	5	10	10.2
Total		98	98.9

Missing cases: 1

Son consecuentes y constantes nuestros encuestados si comparamos la variable 6 con la 7. No pueden ser más explícitos en sus apremiantes necesidades. En esta variable 7 el 60% quiere que dediquemos más tiempo a la expresión oral y si sumamos el value 2 y el 4, tenemos el otro subgrupo del cual hemos hablado: composición y gramática. No hay diversas interpretaciones en esta problemática a la cual nos enfrentamos. Nuestros alumnos están insatisfechos con la estructuración y metodología que seguimos. No debemos mantener el enfoque global para la enseñanza de la lengua española. Esto es un hecho ya comprobado hasta este punto del trabajo.

8. Variable label MATMEEEXP: "Does the material in this class meet your expectations for learning Spanish?"

Value label	Value	Frequency	Percent
No	1	52	52.5
Yes	2	47	47.5
Total		99	100

Era de esperarse esta respuesta por parte de los alumnos encuestados. Los materiales que usamos en clases no satisfacen las expectativas (y necesidades) que el estudiante trae cuando se matricula en cualquiera de los niveles, motivo de estudio. Un 52.5% es un porcentaje elevado, representa más de la mitad del total de la frecuencia. El otro 47.5%, lejos de darnos un poco de tranquilidad, nos preocupa si comparamos esta variable 8 con la variable 1 en la cual el 47.5% (casualidad estadística) estudia una lengua extranjera, porque es un "requisito" y no una elección basada en una "motivación" cualquiera que ésta sea (interés personal, afectiva, económica, laboral, y/o socio-lingüística).

9. Variable label TEXTGOOD: "How would you evaluate the textbook(s) we recommend for class?"

Value label	Value	Frecuency	Percent
Very good	1	18	18.2
Good, but not applicable to my needs.	2	10	10.1
Very good and applicable to my needs.	3	10	10.1
Okay	4	42	42
Deficient	5	19	19
Total		99	100

Si sumamos los valores 2, 4 y 5, tenemos una abrumadora cifra de 71 alumnos que le otorgan unas evaluaciones poco deseables a nuestros caros textos de estudio. No creo que deba detenerme a analizar la connotación del "Okay" del value 4, pero voy a dar mi interpretación: un "okay" es una forma elegante y no comprometedor de decir "deficiente". Ahora comprendo por qué un respetable número de alumnos prefiere no comprarlos y sacar fotocopias (en el mejor de los casos). Con esta variable se nos presenta otro problema el cual agudiza la situación convirtiéndola en un "caso de emergencia". Aunque he encontrado algunas deficiencias en los libros de textos, yo no los evaluaría con tanta dureza; pero en este trabajo "democrático" la voz del encuestado tiene que ser oída y respetada.

10. Variable label EVALEDEF: "in general, how would you evaluate our educational efforts in accordance with your expectations?"

Value label	Value	Frequency	Percent
Excellent	1	5	5.1
Very good	2	24	24.2
Good	3	27	27.3
Acceptable	4	23	23.2
Deficient	5	20	20.2
<u>Total</u>		99	100

En esta variable 10 se observan todos los desaciertos resumidos los cuales han caído demoledoramente sobre nuestras espaldas. Desde mi primer año de practica docente en 1966 me di cuenta de que el mejor evaluador de la actividad docente es el alumno. A este no se le escapa ningún detalle pero no nos lo dice por la imagen de autoridad (y a veces de temor) que le inspiramos; no obstante, si le ofrecemos un instrumento democrático y sobre todo confidencial, como es esta encuesta, la verdad sale a relucir. Solo 29 alumnos (value 1 y 2) nos evaluaron de la forma que todo profesor espera después de tantos esfuerzos y preocupaciones. El value 3 "good" se me parece mucho al "okay" de la variable label 9: es otra forma de decir "mediocre" sin herir la susceptibilidad del prójimo al cual evaluamos. Si sumamos los values 3, 4 y 5, tenemos la cantidad de 70 alumnos (el 70.7%) que manifiestan su inconformidad con el enfoque global (y no opcional) y organización académica (grupos en los cuales mezclamos los "motivados" con los que sólo estudian el Español por cumplir con un "requisito") que les imponemos en la enseñanza de la lengua española.

Otra variante para la interpretación: Crosstabs tables. La Variable labels constante sera CLASNUM (Which spanish class taking).

1. Crosstabs tables: USEASP by CLASNUM.

	111	112	211	212	Row Total
Learning to speak	13	15	24	9	61
Learning to write	4	0	1	5	8
Learning to read	2	0	1	1	4
Learning grammar	1	4	1	3	9
Listening or reading	2	5	5	2	14
Column total	22	24	32	18	96

Number of Missing Observations: 3

No puede ser más representativo el Crosstabs tables anterior, pues nos enseña que el 63.5% de los encuestados seleccionaron la importancia de aprender a hablar y no aparece ningún nivel que haya valorizado otra fase del aprendizaje de la lengua con más prioridad para sus intereses. La otra Value label que aparece como segunda es la comprensión oral y escrita. Aquí se vuelve a demostrar que la solución de las dificultades de nuestros alumnos es la división opcional en dos subgrupos para la enseñanza del Español.

2. Crosstabs tables: MORETIME by CLASNUM.

	111	112	211	212	Row total
Learning to speak	13	14	24	9	60
Learning to write	4	4	1	4	13
Learning to read	0	0	1	0	1
Learning grammar	6	4	1	3	14
Listening or reading	0	3	5	2	10
Column total	23	25	32	18	98

Number of Missing Observations: 1

Si comparamos el Crosstabs 1 con el Crosstabs 2 notaremos una contradicción que sólo se puede explicar si el alumno pensó en la dificultad de las distintas áreas que tiene la enseñanza del Español en el presente, porque ellos consideran "hablar la lengua" y "gramática" como las dos áreas más difíciles (Variable labels que aparecerá a continuación de ésta). Si leen el primer Crosstabs tables, podrán observar que la mayor frecuencia está en "Learning to speak" con 61 y "Listening or reading" con 14. En este segundo Crosstabs vemos que piden "more time" para "Learning to speak" con 60 y "Learning grammar" con 14. A pesar de esta diferencia entre los dos Crosstabs no contradice nuestra proposición.

3. Crosstabs tables: DIFFAST by CASNUM.

	111	112	211	212	Row total
Learning to speak	5	10	10	4	29
Learning to write	7	3	3	5	18
Learning to read	1	0	3	2	6
Learning grammar	8	10	6	6	30
Listening or reading	2	3	10	1	16
Column total	23	26	32	18	99

Como había mencionado en el Crosstabs tables anterior (# 2), el alumno había pedido "more time" en gramática; porque en el momento de la investigación ellos presentaban dificultades en "learning grammar", ya que este aspecto de la enseñanza del Español está unido en el programa con los demás. Respondieron consecuentemente con el problema presente, pero si subdividimos los grupos esta dificultad se dosifica y no se suma la complejidad de áreas que se deben cubrir cuando se enfoca la enseñanza de la lengua en dos grupos de intereses en cada uno de los niveles. No creo que con las pruebas fehacientes que he presentado haya dudas de la urgencia de establecer un Plan piloto experimental y comprobar los resultados por un semestre. Si en la enseñanza del Inglés como segunda lengua ha dado buenos resultados, estoy seguro de que no habrá sorpresas desagradables en este experimento con la lengua española.

En mi país, desde hace muchos años, la enseñanza del Español como lengua extranjera empezó a rendir mejores resultados cuando se subdividieron los grupos de intereses. Este experimento se llevó a cabo con los técnicos extranjeros que trabajaban en Cuba (polacos, checos, húngaros, rusos, búlgaros, etc).

4. Crosstabs tables: EVALEDEF by CLASNUM.

	111	112	211	212	Row total
Excellent	2	2	1	0	5
Very good	3	11	4	6	24
Good	9	5	8	5	27
Acceptable	4	6	10	3	23
Deficient	5	2	9	4	20
Column total	23	26	32	18	99

No hay contradicción numérica entre este Crosstabs tables y la Variable labels 10. Las frecuencias de la suma de los value labels de "Excellent" y "Very good" son idénticas (29); como también, las frecuencias de los value labels de "Good", "Acceptable" y "Deficient" (70). No hay dudas. Este Crosstabs tables puede ayudarnos a localizar dónde hay más descontento y frustración reflejada en la evaluación del profesor. Puedo darles este dato que ya tengo extraído y tabulado: 111.....78.2%

112.....50.0%

211.....84.3%

212.....66.6%

No es sorprendente ni alarmante la situación del 211, pues los propios alumnos me han manifestado que ellos recibían las clases de Español explicadas casi la mayoría del tiempo en Inglés. Esto ocurre específicamente con el 211 sección 5, que fue el grupo seleccionado por mí para la encuesta por sus características y especificidades; como por ejemplo, que la mayoría ha tomado la clase de Español por "requisito", tienen mucha más dificultad en entender la explicación en español o simplemente una conversación. Su aprovechamiento es mucho más bajo que el otro grupo 211 sección 6. El nivel del "filtro afectivo" es difícil mantenerlo en el 211 sección 5 en una constante baja dada las dificultades antes mencionadas, no están "motivados" y ahora se encuentran presionados por nuevas exigencias, las cuales no sufrieron en semestres anteriores. Además, se les está preparando para el nivel superior (212), pero sabemos que llegarán con muchas deficiencias las cuales no pudieron ser eliminadas en semestre solamente.

III. Conclusiones:

Las conclusiones de este trabajo son obvias y van a girar sobre la inminencia de una nueva estructuración en los niveles atendiendo a las motivaciones e intereses de los alumnos y no a un "Placement test" el cual sólo reflejara el nivel de conocimiento que el alumno tiene en ese momento. Si el "Placement test" está bien elaborado, debe reflejar el conocimiento del alumno y también debe alertarnos en cuál área de la lengua está más desarrollado y cuál de dichas áreas satisface sus expectativas y sus necesidades inmediatas de acuerdo con la motivación que lo impulsó a estudiar la lengua extranjera. De esta forma el alumno es un ente activo y consciente de su selección y contribuye a dirigir de forma adecuada su propia educación.

La redistribución de los niveles debe atender a las siguientes áreas.
Primera: Expresión oral y lectura. Segunda: Composición y Gramática.

En la "Primera área", la expresión oral debe tener como objetivo fundamental la pronunciación correcta de las palabras (fonética), sin entrar en explicaciones complicadas de la especialidad mencionada entre paréntesis, sino con el método de la repetición y del vocabulario aplicado a su área de especialización en la medida de las posibilidades. En cuanto a la lectura, empezar con lecturas simples de reconocimiento e ir gradualmente elevando el nivel de dificultad hacia lecturas más complicadas no sólo en contenido, sino en el método, es decir: lectura de reconocimiento, lectura de fijación, lectura fragmentada, lectura interpretativa y lectura comparada.

En la "Segunda área", la Gramática debe derivarse de la propia producción de los alumnos (composiciones). En cuanto a la composición, debe partir inicialmente de la experiencia que el alumno trae (pragmatic mapping).

Espero que esta investigación contribuya a mejorar nuestro trabajo docente y haga del proceso enseñanza-aprendizaje una experiencia agradable y edificante para los alumnos y para nosotros los profesores.

Resúmenes analíticos

Octubre 20 de 1993.

Resumen analítico sobre "Inviting children to make connections between reading and writing", de Katharine Davis Samway and Dorothy Taylor.

En este trabajo las autoras mencionadas basan la relación lectura-escritura en un proceso de imitación más que de creación. Creo que lo más importante en la lectura es ampliar el campo de observación e interpretación de la "realidad" que rodea al niño para que de ahí parta hacia su realidad-ficción-infantil.

El niño (de 6 a 10 años) vive en una realidad-ficción la cual él no es capaz, en la mayoría de los casos, de delimitar la línea divisoria. He visto en niños (que no tienen hábito de leer) un desarrollo de la fantasía más racional que la del niño lector.

Si el objetivo de esta conexión es el de la enseñanza de la expresión escrita por el método de la imitación de modelos, el enfoque es apropiado; pero si lo que se persigue es el "acto creativo" individual, basado en la experiencia personal, en la escritura, la lectura limita las opciones. Partir de situaciones reales que le atañen al niño y necesita explicárselas es la forma más idónea de despertar su creatividad.

La lectura tiene por si sola sus objetivos bien definidos de acuerdo con los procedimientos que se utilicen. Los diferentes tipos de lecturas son: Lectura de reconocimiento, lectura de fijación, lectura fragmentada, lectura comentada, lectura dramatizada y lectura interpretativa. Cada una de ellas tiene características distintivas en cuanto a los objetivos que se persiguen con el texto o fragmento motivo de estudio y pueden aplicarse tanto en la enseñanza de la lengua materna, como en la enseñanza de una lengua extranjera.

Los objetivos de la expresión escrita son únicos e independientes de los de la lectura. Estimo que, en la mayoría de los casos, la conexión de estas dos actividades de aprendizaje (con fines creativos) podría causar al niño promedio (desde el punto de vista del coeficiente de inteligencia) una estructuración de un sistema falso que le daría muy pocos resultados cuando se enfrente a la edad adulta. Tanto en el caso de Shanti (página 9), como en el de Eduardo (página 9), la solución de sus respectivas historias llegaron por la intervención de un poder ajeno y superior a los personajes involucrados: en el primer caso (Shanti) la policía resolvió la injusticia; en el segundo (Eduardo), los tigres hicieron justicia. Esto es un juego muy peligroso cuando se trata de educar a las futuras generaciones.

La expresión escrita creativa debe tener como principio la experiencia íntima, única e individual del sujeto que la produce. Partir de un modelo, basado en la experiencia de otro, crea en el sujeto cognoscente una dependencia a seguir "patrones establecidos e invariables", que coadyuvan a la despersonalización e inmovilidad del futuro individuo víctima de la manipulación de fuerzas ajenas y superiores a él, las cuales resolverán todas las injusticias sociales, raciales, económicas y políticas a las que se enfrenta cada día. Tal vez, detrás de todo, sean estas los objetivos ulteriores: la manipulación y la masificación.

7 Noviembre 1993

Resumen crítico sobre Countering the " I Can't Write English" Syndrome de Jacinta Thomas.

Nada hay más frustrante que escribir en una lengua extranjera, en la cual no se ha depositado los recuerdos y las ideas experienciales en aquellos familiares símbolos que conocemos desde que empezamos a comunicarnos con nuestros semejantes. Hay que transferir todas aquellas vivencias a un código de símbolos "prestados" y llegados a nuestra vida forzosamente por accidente o por falta de opciones. La adaptación a este proceso de "ser nuevamente" es lento y lleno de accidentes. Y si desgradaciadamente nos encontramos con un profesor insensible a nuestras experiencias, el proceso de aprendizaje es tortuoso y frustrante.

La autora de este trabajo que estamos analizando plantea muy acertadamente: "If ESL writing teachers are unaware of negative attitudes students have about writing, the results can be disastrous for their students and themselves" (12). Ella pone el dedo en llaga y advierte a los profesores de que la insensibilidad hacia los alumnos puede redundar en una catástrofe en el proceso enseñanza-aprendizaje. Y si a esto se suma una actitud negativa del profesor hacia los extranjeros, hacia los invasores (aliens) de su tierra, la experiencia es infernal (lo digo por experiencia).

Forzar la creación en la escritura con tópicos "impuestos" o "seleccionados" por el profesor conlleva a limitar más al alumno y a acrecentar su ansiedad ante la nueva lengua. Si se parte de la propia experiencia del alumno para sus trabajos escritos, se ha ganado una gran parte del camino a recorrer, porque de esta forma el alumno sólo tiene que incorporar dosificadamente los nuevos signos en los cuales va a expresar lo que ya ha interiorizado y forma parte de él.

La clase de composición debe ser manejada por el profesor con mucho tacto, pues él representa la primera visión y experiencia que el alumno extranjero va a tener de esa cultura y de ese país. En las primeras clases se debe crear una

atmósfera de compañerismo. El profesor debe centrar su atención en las ideas desarrolladas y no en la corrección gramatical de los errores. Posteriormente, empezar a hacer las correcciones de rigor con un espíritu constructivo del cual el alumno pueda sacar experiencias positivas para mejorar sus trabajos ulteriores.

Si el profesor inculca al alumno que sus experiencias son importantes y pueden ser la base para su aprendizaje, el educando asimilará el proceso como natural y el tránsito será asequible y constructivo, pues adquirirá seguridad y confianza y será un ente activo de su proceso cognoscitivo.

Incentivar al estudiante diciéndole que él puede hacerlo es el primer paso que el profesor debe dar cuando enseña una lengua extranjera. Así lo plantea Jacinta Thomas en este trabajo: "it is important that teacher believe in their students and in their ability to succeed" (15).

Comentarios

1 Septiembre 1994

Gallegos, Anne and Gallegos, Roberto. "The interaction between families of culturally diverse handicapped children and the school." Ethnolinguistic issues in Education Edit Hernan S. Garcia and Rudolfo Chavez Chavez, Texas Tech Press, (1988): 125-132.

RESUMEN:

Este interesante estudio nos presenta las implicaciones de las incomprendiones hacia los niños que llegan al sistema educacional de los Estados Unidos teniendo como lengua nativa otra que no es el Inglés. Sus familias se sienten desinformadas y no comprenden el por que la escuela clasifica a sus hijos como desabilitados.

Describe un estudio efectuado en 12 familias (6 anglos y 6 hispanas) que sus hijos fueron ubicados en "educación especial" y la metodología utilizada fue dividida en varias fases: selección de la localidad, confección de una guía de preguntas, identificación de las familias y la encuesta fue en los propios hogares para crear un ambiente relajado.

Los resultados arrojaron datos muy interesantes como son: a) las familias hispanas no entendían el material que la escuela les enviaban sobre la situación académica de sus hijos porque estaba en Inglés y b) cuando lo recibían en Español, no comprendan la complejidad de la terminología técnica, c) las familias hispanas temían cuestionar las decisiones de la escuela, d) la posición socio-económica de las familias influía poderosamente sobre la conducta y asimilación de los estudiantes.

REACCION:

Encuentro este trabajo muy importante y profesional, porque saca a la luz algunos datos que casi siempre se pretenden ocultar y en algunas escuelas, ignorar. Un aspecto que no se menciona en este trabajo es la insensibilidad del personal docente (anglo) hacia la cultura y lengua de los estudiantes extranjeros (fundamentalmente hispanos). Es obvio que en estados como Texas y New Mexico este fenómeno no sea tan observable, pero en otros estados del Sur sí lo son y llegan a límites inimaginables.

La instrumentación de asignaturas que preparen al futuro maestro en la comprensión y aceptación de diferentes culturas se hace imperiosa para que puedan evaluar y clasificar a estos alumnos con justeza y cientificidad de criterios y no encasillarlos en los indeseables e ignorantes términos de "disability" y "abnormal", por la sencilla razón de venir de culturas y lenguas distintas. El primer libro que les recomendaría leer a los futuros maestros anglos es "The closing of the american mind" del autor norteamericano Allan Bloom.

8 Septiembre 1994

Roberts, Linda P. "Attitudes of entering University Freshmen toward foreign language study: a descriptive analysis." The Modern Language Journal, 76, iii (1992): 275-282.

RESUMEN:

En este interesante análisis la autora nos presenta la dicotomía de lo "obligado" y lo "elegido". Los datos recogidos reflejan que los estudiantes que se interesan en estudiar una lengua extranjera tienen los siguientes incentivos:

a) "Jobs/career opportunities", b) "Competing in global marketplace", c) "open communication between nations", and d) "reduce ethnocentricity" (p 277).

No obstante, las respuestas negativas sobre la necesidad del estudio de una lengua extranjera venían de aquellos estudiantes que tenían un deficiente conocimiento de su propia lengua (Inglés). Fue muy interesante el dato de que los "african-american students" mencionaron como incentivo para estudiar una lengua extranjera fuera "la ventaja para obtener mejores trabajos" (motivación económica), más que los demás grupos étnicos.

REACCION:

Considero este estudio muy útil para el personal docente y administrativo porque demuestra una realidad tangible en la población estudiantil, la cual comprende la importancia social, cultural y económica que implica el dominio de una segunda lengua. Es muy importante también en estudios ulteriores, focalizar cual es la "necesidad inmediata" que trae el alumno cuando decide estudiar una segunda lengua. En una investigación efectuada por mí en New Mexico State University el año pasado y ampliada y perfeccionada en éste, encontré que "hablar y entender la lengua" era el aspecto priorizado por el alumno y relegaba a un segundo y tercer planos la "escritura" y "gramática" respectivamente.

15 Septiembre 1994

Young, Dolly and Rebeca Oxford. "Attending to learner reactions to introductory Spanish textbooks." Hispania Vol 76 N? 3 September 1993: 593-605

RESUMEN:

Este artículo nos presenta la dificultad de seleccionar el libro de texto para los cursos introductorios de Español, porque se hace sin tomar en consideración la aptitud y reacción del alumno hacia dicho texto. Las autoras se dieron a la tarea de efectuar un estudio tomando como referencia dos libros de texto: Entradas (Higgs et al.) y Dos Mundos (Terrell et al.). Ambos libros están orientados hacia la comunicación, pero Dos Mundos se basa en el modelo de la adquisición de la segunda lengua de Krashen y Entradas está más orientado hacia la proficiencia (habilidad) receptiva que a la habilidad productiva.

Después de usar ambos libros y someter a los alumnos a un cuestionario se constató que los estudiantes los cuales usaron Entradas expresaron claramente más problemas y frustraciones con el texto que aquellos que usaron Dos Mundos. El 86.7 % prefirieron continuar con Dos Mundos en el segundo año (p. 595). Los estudiantes que utilizaron Dos Mundos obtuvieron calificaciones más altas.

Un fácil orden lógico y organización en Dos Mundos aventajan al de Entradas. El primero tiene sólo dos secciones en cada etapa (vocabulario y cultura) con la correspondiente gramática al final de cada capítulo. El segundo tiene seis secciones separadas en cada una de las etapas.

REACCION:

Es muy importante tener en consideración la estructura del libro, pues mientras más asequible sea, los alumnos avanzaran con facilidad sin la guía del maestro. Cumplir el "principio de la asequibilidad", tanto en el momento de la clase como en la redacción del libro de texto coadyuvará a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea una experiencia grata y constructiva. Tener siempre en cuenta el "principio de la asequibilidad" con sus diferentes procesos

cognoscitivos, métodos y procedimientos eliminará la ansiedad y la frustración de nuestros estudiantes.

Los libros de texto pueden ser buenos o deficientes, pero está en la habilidad del profesor hacer que los deficientes se hagan eficientes efectuando los ajustes pertinentes siempre pensando en las inquietudes, frustraciones y expectativas de los alumnos. La experiencia docente del profesor y su sensibilidad para detectar el nivel del "filtro afectivo" del grupo son herramientas indispensables para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

22 Septiembre 1994

Laurie, Judith A. "Pronouns for proficiency: a package approach." Hispania. Vol 76 Número 3. September 1993: 606-612.

RESUMEN:

Después de hacer un preámbulo sobre la población estudiantil actual y las características económicas, sociales y motivacionales de ésta cuando optan por estudiar una segunda lengua, comienza a explicar las dificultades que tienen los alumnos para comprender la diferencia y el lugar sintácticos de los pronombres usados como complementos directo e indirecto.

La autora plantea que los pronombres que se usan como complementos directo e indirecto no deben enseñarse por separado, sino como un todo comenzando por la pronunciación de cada uno de ellos repitiéndolos muchas veces y hacer que los alumnos repitan a coro hasta que puedan fonéticamente producirlos sin errores. Después se les escribe en el pizarrón y se les pide que traten de adivinar cuál de ellos corresponden con sus similares del Inglés (me, you, him, her, us, them, etc). Sugiere que hagamos el siguiente ejercicio de sustitución: Conozco a Roberto. Lo conozco / Conozco a Maria. La conozco / Conocemos a los estudiantes. Los conocemos / Compró la blusa. La compro /, etc, y hacer que ellos repitan a coro varias veces. Las oraciones deben ser cortas al comienzo y después más largas, como: El presidente Arias Sánchez recibió el Premio Nobel. Lo recibió. El próximo paso es combinar los pronombres (me lo, me la, te lo, te la, etc) y se repite el ciclo oral primero y escrito después.

REACCION:

Opino que los pasos a seguir para enseñar los pronombres como complementos directo e indirecto presentados por la autora son un paso de avance en la enseñanza de las estructuras gramaticales, pues ayuda a los menos aptos a reconocer la categoría gramatical por su sonido (repetido muchas

veces hasta crear un patrón acústico y después su imagen gráfica. Este enfoque ha demostrado que el alumno retiene lo aprendido por más tiempo.

Sólo la implementación en nuestras aulas nos dará la certeza de que este "pronoun package" puede ser efectivo con cualquier alumnado. La base de este método es muy sólida pues parte de la "imagen acústica" para llegar a la "imagen gráfica" sin muchas complicaciones terminológicas gramaticales, como cuando aprendimos las primeras sílabas, las primeras palabras, las primeras oraciones, oyendo a nuestros padres y repitiendo.

29 September 1994

Chastian, Kenneth. "Native speaker reaction to instructor-identified student second-language errors." Modern Language Journal 64 (1980): 210-215.

RESUMEN:

Este artículo es muy importante para la comprensión y la tolerancia ante los errores que los alumnos cometen en el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Kenneth Chastian clasifica los errores en tres grandes grupos: "comprensible y aceptable" (CA), "comprensible pero inaceptable" (CI) y "no comprensible" (NC). Presenta la lista de oraciones a diferentes grupos que hablan la lengua para que las evalúen de acuerdo con la clasificación arriba mencionada y llegó a una conclusión muy interesante: "the ability to comprehend depends to a considerable degree on the person interpreting the message; linguistics skills and/or tolerance will surely vary widely from person to person and language to language" (212).

REACCION:

Es muy importante que este artículo sea leído por todas los instructores que enseñan una segunda lengua, porque les advierte que en la mayoría de los casos no evaluamos el "error" correctamente. Lo crucial que se debe tener en cuenta en un error es "si afecta la comprensión del mensaje", o en otras palabras: a pesar de los errores, ¿hubo comunicación?, ¿comprendimos la totalidad del mensaje?

El autor pone el "dedo en la llaga" cuando dice: "in this evaluation, for example, whether an error was rated as CA or CI seemed to be a personal decision" (214). El instructor que enseña una segunda lengua tiene que distanciarse y devenir en "un ser neutral" si quiere que su trabajo docente sea efectivo.

Como el instructor es también un "ser humano", arrastra con él hacia dentro del aula todas sus bellezas y miserias. Dejemos las últimas en nuestro hogar (o casa) y seremos más justos e imparciales.

6 Octubre 1994

Galloway, Vicki B. "Perceptions of the communicative **efforts of** American students of Spanish." Modern Language Journal 64 (1980): 428-433.

RESUMEN:

El enfoque crucial de este ensayo está basado en la capacidad que tiene el estudiante de una segunda lengua (L2) de comunicarse usando variadas vías para establecer dicha comunicación y en el esfuerzo que realiza para hacer su mensaje entendible lo más claro posible. El maestro debe conocer la complejidad de este esfuerzo y debe centrar su atención en la globalidad del mensaje y no en los errores fonéticos y gramaticales detectados.

La investigación arrojó los siguientes resultados: "errors did not seriously impede overall communication" (431), "teachers appeared to be focusing more on grammatical accuracy" (431), "sporadic or occasional misuse did not seem to disrupt communication" (432), "the teacher must assume the role of interested, as opposed to critical, listener" (432), "the teacher must deal openly with cultural sensitivities in the classroom" (433).

REACCION:

Mi reacción ante este ensayo es muy favorable, pues creo que el estudio efectuado por la autora podrá ayudar mucho al maestro de Español como segunda lengua (L2) para llevar a cabo el proceso de enseñanza con más justeza y cientificidad. Si el maestro lleva en mente que lo más importante es el "acto de comunicarse" y no los errores (fonéticos y gramaticales), el alumno se beneficiará aprendiendo con menos ansiedad. Su desarrollo en la habilidad (proficiency) de hacer llegar su mensaje estará libre de frustraciones y "miedo escénico" en el natural y humano acto de la comunicación. ¿Por qué esta misma actitud no se asume cuando nosotros, "los aliens" queremos aprender la lengua del imperio? A la mayoría de los profesores insensibles y mediocres de ESL les fascina aplicar el método de "o nadas, o te ahogas", esto quiere decir en otras palabras "o aprendes rápido o te parte un rayo" y si no te gusta, "go home". ¿No han estudiado estos profesores, en sus largas carreras, la Metodología, la

Pedagogía y la Psicología Educativa? ¿O es que el sentido humanitario y pedagógico sólo corre en una dirección?

13 Octubre 1994

Gunterman, Gail. "A study of the frequency and communicative effects of errors in Spanish." Modern Language Journal 62 (1978): 249-253.

RESUMEN:

Este artículo saca a la luz, como muchos otros, la disyuntiva de focalizar o no el "error" en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2). ¿Es importante o no para la comunicación la corrección del "error"? El autor menciona otros investigadores (Freda M. Olley, and Janet K. King, Vivian J. Cook, and Margareta Olsson, entre otros) que recomiendan "...encouraging the learner to experiment with the language, with little or no outside correction" (249).

Después hace una lista de los errores más comunes en que incurren los estudiantes y analiza cuáles pueden afectar o no la comunicación, como por ejemplo: La casa está un poco sucio. La discordancia de género entre casa y sucio no interfiere en la "comprensión del mensaje". Otro ejemplo es el uso del Presente de Indicativo por el Presente de Subjuntivo: Tomas quiere que su novia viene aquí; a pesar de esta incorrección el mensaje es entendido. Por lo tanto, hay que saber discriminar entre los errores que impiden la comunicación y los que no. Así, el tiempo se optimizará corrigiendo sólo los errores que sí hacen el mensaje ambiguo.

REACCION:

Considero este ensayo muy útil para los instructores de Español, porque les da una visión más amplia, práctica y científica sobre el enfoque de una segunda lengua en el aula. Incentivar al alumno a que experimente con la lengua, aunque cometa errores, debe ser el objetivo fundamental en la enseñanza de una lengua extranjera. Solo detener el proceso alumno-lengua cuando el mensaje sea anfibológico e interfiera con la comprensión de "la idea expresada" (lo mentado). Si " lo mentado" es ambiguo, " lo evocado" por su interlocutor será también ambiguo.

Aún en los nativos hablantes de una lengua, la reciprocidad entre "lo mentado" y "lo evocado" es, en ocasiones, biunívoca, porque generalmente "lo evocado" por el que escucha el mensaje no es igual a "lo mentado" por el que expresa el mensaje y viceversa. Hay siempre un "margen de error" en la interpretación del mensaje.

13 Octubre 1995

Young, Dolly Jesusita. "An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking". Foreign Language Annals 23 No. 6, (1990): 539-553.

RESUMEN:

Esta investigación nos explica pormenorizadamente el fenómeno de la "ansiedad" en el alumno que estudia una segunda lengua (L2). La actividad de mayor pánico es la de hablar y ser oído por el resto de la clase, porque leer, escribir y escuchar no representan para los encuestados una actividad que les produzca ansiedad.

Los estudiantes prefieren más trabajar en grupo o en parejas, pues estas actividades de la "dinámica de grupo" reducen considerablemente la ansiedad. La mayoría de los encuestados plantea que expresarse oralmente frente a los demás compañeros del aula es lo que causa mayor de ansiedad. No obstante, si el profesor crea un ambiente relajado, de familiaridad y respeto, el temor se reduce considerablemente.

Una respuesta sorprendente de los alumnos encuestados fue: "...they disagree with the statement, I would enjoy class if we weren't corrected at all in class" (546). Lo anterior demuestra que la ansiedad no se manifiesta porque le corrijan el error, sino por "estar expuestos al frente de la clase"; teniendo en consideración esta verdad comprobable el fenómeno deja de llamarse "ansiedad" para denominarse "miedo escénico" (este último término no aparece en la investigación).

REACCION:

Esta investigación nos demuestra que, por muy jóvenes que sean nuestros estudiantes, tienen "amor propio" y temen "al ridículo". Ejercicios psicológicos preliminares de "valoración personal" y de "igualdad grupal" ayudarían a erradicar el "miedo escénico". Esta preparación previa ayudaría al alumno a aceptar los errores como una parte más de su proceso de aprendizaje. En mis grupos tengo un lema que lo repetimos

todos los días: "Yo soy un estudiante inteligente, porque cometo errores y aprendo de ellos. Solo los ignorantes se burlan de los errores de los demás".

Reflexiones sobre la clase SPAN 590: Methods for proficiency for teaching.

8 Septiembre 1994

El primer aspecto que quiero destacar es la estructura del silabario. Sus objetivos están concebidos sobre la base de "la dinámica de grupo". La mayoría de las actividades están proyectadas hacia la interacción grupal, en la cual cada estudiante es un ente activo y conciente de su propio proceso de aprendizaje a la vez que enriquece y es enriquecido por otras experiencias.

Como todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor deja que el alumno sea un ente activo de su actividad cognoscitiva. La dinámica de los seminarios (1, 2, 3) ayudó al estudiante a enriquecer su interpretación del capítulo estudiado, pues contrastó su opinión y experiencia personal con las del grupo bajo la dirección del profesor. Teoría y práctica se fundieron en esta actividad.

El material básico de estudio es una compilación cuidadosamente seleccionada que ayudará al alumno a adquirir una sólida base teórica de las más recientes investigaciones pedagógicas y metodológicas sobre la enseñanza de una segunda lengua.

La actividad de los "Comentarios" les da a los estudiantes la libertad de seleccionar un grupo de ensayos de interés personal y les ofrece la oportunidad de expresar sus "Reacciones" ante el material estudiado. Con esta actividad el alumno desarrolla "el pensamiento crítico-reflexivo", pues no está obligado a reaccionar siempre favorablemente, sino que puede aportar o disentir apoyándose en su experiencia docente.

En general, opino que esta asignatura ayudará a crear una base teórico-práctica muy valiosa en los estudiantes-maestros sin experiencia y solidificará y actualizará los conocimientos de los más experimentados.

29 Septiembre 1994

Cada seminario nos enfrenta a una problemática en la enseñanza del Español como segunda lengua y nos da la oportunidad de intercambiar experiencias con el fin de buscar soluciones a esos problemas pedagógicos. Las soluciones aún están sin resolverse a pesar de todas las investigaciones efectuadas, pero esto es normal pues nuestra materia prima es el "ser humano", impredecible y dialéctico.

Estos seminarios son un "taller experimental" en el que el alumno se retroalimenta y enriquece con vistas al mejoramiento de su trabajo técnico-docente. Teoría y práctica se entrelazan en la búsqueda de nuevas soluciones partiendo de experiencias las cuales se exponen al grupo para su análisis.

La profesora no sólo se limita a los medios que están a su alcance, sino que también explota los recursos humanos (intelectuales) que existen en la comunidad (me refiero al profesor visitante que expuso sobre "Goal 2000"). Estas personalidades que nos visitan están también en la búsqueda de soluciones y comparten con nosotros sus experiencias.

Otra actividad, no menos importante, es el uso del video como medio auxiliar de la nueva tecnología para hacer más asequible el aprendizaje. El debate como centro de la "dinámica de grupo" está presente después del uso del medio audio-visual (video).

La culminación de cada seminario está basado en el "método experimental" de la "dinámica de grupo", pues les permite a los alumnos consolidar el nuevo conocimiento en la aplicación práctica de un trabajo-resumen que se efectúa por equipos.

13 Octubre 1994

Un aspecto muy importante que he detectado en la estructuración de este curso es el material de apoyo elaborado por la profesora para la actividad de Comentarios que se debe escribir cada semana sobre un artículo metodológico o pedagógico. Ella no solo dice "qué hacer", sino también "cómo hacerlo" ofreciéndole al alumno el modelo que establece los parámetros de calidad y formato exigidos. Aún en su trabajo independiente, el estudiante no está solo.

Otro aspecto a destacar es en la actividad del **Focal student** que proporciona al alumno (tal vez futuro maestro) la oportunidad de estudiar en el "terreno natural" cómo efectúa el proceso de aprendizaje un estudiante previamente seleccionado. Este trabajo independiente arma al futuro maestro de un conocimiento no pragmático, sino experimental del "ente observado" (Método Científico). A medida que los años de experiencia en la práctica docente se acumulan, la observación conductual individual se efectúa automáticamente desde el primer día de clases. Este mecanismo de reconocimiento mutuo (alumno-profesor, profesor-alumno) se va dando espontáneamente en los maestros con una extensa experiencia, pero en los novicios pasa inadvertido en los primeros años de la práctica docente. Esta actividad del Focal Student familiarizará al nuevo maestro con el arte de "detectar problemas" fuera del ámbito del aula y de la escuela que pueden afectar y a veces detener el proceso de aprendizaje. Además, arma al futuro maestro con el conocimiento necesario para ser capaz de "negociar" y "adaptarse" a las especificidades de un grupo.

Después de las dos primeras semanas de clase, nuestros estudiantes establecen con nosotros, sus maestros, como un "acuerdo tácito", como una "atmósfera invisible" de aceptación, resignación o rechazo. Nosotros debemos ser capaces de detectar y clasificar lo antes posible esta atmósfera para poder modificar nuestra estrategia metodológica y pedagógica y el Focal Student nos proporciona la oportunidad de adiestramos en este sensible campo.

Sin lugar a dudas, las dos actividades mencionadas (Comentarios y Focal Student) coadyuvarán a una comprensión más documentada y científica de lo que es el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambas están articuladas en el

programa con el propósito de familiarizar al estudiante-maestro con la teoría y la práctica, única forma de alejarnos del nefasto empirismo que tantos estragos ha causado en la historia de la educación.

3 Noviembre 1994

Una de las actividades experienciales que comprende este curso es "análisis de clases observadas". Este aspecto del programa es vital para los maestros de Español sin una larga experiencia en la docencia, porque les permite ver en la praxis la teoría que estudian en cada seminario. Como también les ayuda a comprender los vínculos entre la lengua y el hablante, además de los distintos matices que en una misma lengua existen en una comunidad determinada.

Cuando un alumno-maestro observa la clase de un profesor experimentado no sólo aprende la aplicación práctica de los métodos didácticos y pedagógicos que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino la actitud que asume el educando ante esos métodos. De esta forma es capaz de apreciar "desde afuera" las reacciones positivas o negativas que experimenta tanto el alumno como el maestro y el ajuste espontáneo y tácito producido entre ambos. Maestro / proceso cognoscitivo / cognoscente es un triángulo equilátero dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cada punta de este triángulo existe un elemento imprescindible y equidistante que sólo es posible palparlo en acción cuando se es un "observador pasivo" dentro del terreno en el cual se produce el acercamiento entre el material destinado a enseñarse (lengua), el sujeto receptor-actuante y conciente (alumno), y el mediador (profesor).

Esta actividad extra-curricular servirá de base y experimentación a los futuros maestros de Español. El contacto con la "experiencia ajena" asegura una actuación más conciente y eficiente, libre de sorpresas imprevistas y/o desconocidas. Además, le ahorra al alumno experiencias desagradables y frustrantes con el mediador y con la lengua que quiere aprender.

11 Noviembre 1994

Otra importante actividad que comprende este curso es el "Case Study". Quiero hacer notar que la selección de este ejercicio pedagógico (y también psicológico) no fue elegido arbitrariamente para llenar un espacio en el silabario, sino que fue considerado como una práctica docente de alto valor experiencial para los futuros profesores. No obstante, habrá muchos, desafortunadamente, que no aquilaten los frutos derivados de este experimento de relación interpersonal.

Me acuerdo que en mi país, hace ya más de dos décadas aproximadamente, llevábamos a cabo un muestreo de 200 alumnos a nivel provincial con los cuales trabajábamos durante todo un semestre y enfocábamos el estudio de cada uno en tres áreas diferentes: personal, social y académica. Los resultados fueron sorprendentes y de un inapreciable valor docente.

Afortunadamente, vuelvo a realizar este tipo de actividad y el alumno que seleccione fue un chicano del nivel 213 el cual es un "prototipo" que representa el daño causado en su niñez por un sistema educacional discriminatorio y marginalizante incapaz de aceptar las diferencias y el valor de otras culturas. Gracias a las fuertes raíces y al orgullo de ser mejicano de sus padres, este joven (aquí aparecía su nombre), a pesar de pertenecer a una tercera generación, no quiere abandonar sus raíces mejicanas ni la lengua de sus padres. El logrará dominar el Español con la misma habilidad con que habla su primera lengua, el Inglés, pues en varias entrevistas me ha demostrado su decisión y tenacidad para lograr sus objetivos.

Un aspecto importantísimo que él tiene a su favor es haber seleccionado al profesor idóneo que lo guiara sin frustraciones hacia la meta que nuestro alumno se ha propuesto. Para conducir este tipo de alumno por un proceso de aprendizaje ausente de ansiedades se necesita ser más que un catedrático o un profesor, se necesita ser un "maestro", con una gran capacidad de negociación y con una fina sensibilidad humana y pedagógica y estas cualidades las posee su maestro de Español. De haber caído en manos de un profesor que centra sus objetivos en la perfección (anticientífica) de la "lengua estándar" y las estructuras gramaticales como única vía para aprender una lengua, nuestro "Case Study" hubiera sufrido un fracaso inevitable y una experiencia frustrante en su proceso

de aprendizaje de la Segunda lengua (más información sobre este caso se ofrecerá en el trabajo final del "Case Study").

Trabajo final del "Case Study"

1 Diciembre 1994

Descripcion de un estudiante (Focal Student)

I.- Información preliminar.

A.- Nombre del alumno: (por no poseer el permiso por escrito para utilizar su nombre, lo llamaremos X).

B.- Fecha de nacimiento: xx de Enero de 196x.

C.- Lugar de nacimiento: Alamogordo, New Mexico.

D.- Padres del alumno: X2 y X3 (ambos mejicanos).

E.- Etnicidad: Chicano (elegida por el propio alumno).

F.- Clasificación académica: Senior.

G.- Grupo: Spanish 213.

H.- Profesor Dr.Daniel Villa.

I I.- Análisis del estudiante.

A.- Área personal.

Nuestro alumno nació en Alamogordo, New Mexico. Ha vivido la mayor parte de su vida en La Luz, New Mexico. Empezó su escuela primaria a los 6 años. Como él nos dice en su autobiografía: "My father was a firm believer in speaking Spanish, and I would be punished as a child for speaking English in my home" (Referencia 1). Esta firmeza en su hogar hizo que nuestro alumno mantuviera viva la lengua de sus padres y aún la conserve, pero esta elección no parece que fue espontánea y más adelante veremos las contradicciones.

Hizo su enseñanza secundaria en diferentes escuelas:

Alamogordo Jr. High (7-8). Después fue a Alamogordo Mid High (9-10) y por último en Alamogordo High School (11-12). Empezó el College en Agosto de 1989. Fue a estudiar su especialidad de Justicia Criminal en la sucursal de NMSU en Alamogordo. X es el orgullo de la familia, pues fue el único miembro que ha podido romper el círculo vicioso en que se ven envuelta la mayoría de los inmigrantes que llega a Estados Unidos de otros países política y socialmente aún más inhumanos, en busca de una oportunidad y él nos plantea: "No one in my entire family, and I do have a very large family, has ever graduated from college, so I want to be the first not only for me but especially for my dad, and my mom" (Referencia 1).

No cabe duda que nuestro alumno considera el Español como una herramienta importante para su futuro profesional, pero cuando le preguntamos en el survey si quería hacer un minor en Español nos respondió " I think about it" (Referencia 2, 5). Además de considerarla importante para su futuro profesional, también tiene otro incentivo para estudiarla, pues toda su familia habla Español, una parte como primera lengua y la otra como segunda lengua. Esta motivación afectiva lo impulsa a hacer el esfuerzo (Ver Referencia 2, 5).

Pertenece a una familia trabajadora que con tenacidad y honradez ha podido resistir y sobrepasar las adversas condiciones a las que se enfrenta cualquier extranjero en una cultura distinta y a veces hostil.

B.- Área académica.

Nuestro alumno empezó el curso de Español 213 muy nervioso (Ver Referencia 2 y 4) y hasta pensó que estaba en una clase equivocada cuando oyó a su maestro hablar sólo en Español. En el survey (Referencia 2) seleccionó la respuesta (d) cuando le preguntamos: "If you do feel nervous about this course, what is it makes you the most apprehensive? Nuestro estudiante respondió con honestidad: "The instructor speak too much Spanish in the class and I have a hard time following what's happening" (Referencia 2, pregunta 3). Y nos reafirma su ansiedad cuando comenzó: " I was sure I was in the wrong class" (Referencia 4). Afortunadamente encontró un maestro sensible y con una gran experiencia lingüística y docente y al cabo de dos días nos dice: " After the first couple of days I stop feeling nervous and started to find the class interesting, and after talking with the instructor about my fears about the class, I was reassured that I was in the right class" (Referencia 4). Este cambio de actitud nos demuestra una vez más que el maestro puede modificar la actitud negativa del alumno si posee la sensibilidad y experiencia docente requeridas.

El interés mayor de nuestro alumno en la lengua es "Learning to write Spanish" (Referencia 2, pregunta 5) y nos dice después que la Gramática no es su objetivo fundamental cuando le preguntamos: "What would you like to have less of in class?" (Referencia 2, pregunta 6).

Aunque su ansiedad ha disminuido, todavía nuestro alumno estudiado se siente inseguro y nos lo plantea cuando responde las preguntas 9 y 10. En la número 9 le preguntamos: "How often do you participate in class discussions?" y nos responde: "Rarely". En la número 10 le preguntamos: "If don't like to participate, why?", y él nos reponde: "Sometime I don't understand what we are doing" (Referencia 2, preguntas 9 y 10).

Sus respuestas empiezan a ser interesantes y contradictorias en la lucha por explicarse a sí mismo lo que está haciendo, pues dentro de él hay dos culturas diferentes tratando una de ellas de obtener la hegemonía. Le preguntamos: "Do you believe that learning Spanish has helped you better understand a culture other than your own?" (Referencia 2, pregunta 16) y nos responde "Very much"; pero en la siguiente nos dice que "raramente" practica el Español con los nativos

hablantes. ¿No es esto una contradicción? Y la contradicción se acentúa cuando nos responde "Never" a las preguntas 47, 49 y 50 en las cuales queríamos saber si oía radio en Español, si leía revistas o periódicos en Español y si leía libros en Español, respectivamente. El análisis se complica si regresamos y tratamos de encontrar una explicación lógica a la respuesta "Other" de la pregunta 38 que dice: "Why are you studying Spanish (instead of French, German, Russian, etc)?" Si seguimos el pensamiento lógico y nos basamos en los datos que de él tenemos hasta aquí, las posibles respuestas a la pregunta 38 deberían ser: "There are more native Spanish speakers here" o "Many of my freinds or relatives speak Spanish". Contradicciones que tienen una posible explicación en la filosofía aristotélica y que nuestro alumno tal vez incurra en ellas porque no puede explicárselas él mismo, dado que su entorno no le permite tomar conciencia de su realidad de ente masificado.

III.- Conclusión.

Casos como éste son la mayoría desafortunadamente. Y digo "desafortunadamente", porque estos jóvenes, atrapados entre dos culturas, se sienten en un limbo cultural, étnico, social y de identidad. No pretendo hacer un psicoanálisis de este alumno, pero él me trae a la memoria el caso de los jóvenes cubano-americanos en Miami. Estos también presentan rasgos de alienación cultural. En ambos casos hay dos poderosas fuerzas que luchan dentro de ellos. Utilizando algunos conceptos filosóficos, diré que en ellos se presenta una "contradicción". Aristóteles define la "Contradicción" como "una oposición que por sí misma excluye una vía intermedia" (Nicola Abbagnano. Diccionario de Filosofía, 239). Muchos intentan encontrar esa "vía intermedia" pero se pierden en el intento y optan por aferrarse a la cultura dominante y/o mayoritaria a pesar del desgarramiento que esto puede significar para ellos.

Si analizamos este caso basado en el "principio de no contradicción" de Aristóteles podremos encontrar una explicación ontológica: "Nada puede ser y no ser simultáneamente" (ob. cit.). El otro análisis entra en el campo de la lógica: "Es imposible para la misma cosa y en el mismo tiempo ser inherente y

no ser inherente a una cosa" (ob. cit.). Por lo tanto es también imposible ser norteamericano y ser mejicano o ser norteamericano y ser cubano al mismo tiempo. Los que pretenden serlo al mismo tiempo sufren de "desdoblamiento de la personalidad" y esto conlleva a una pérdida de la identidad y a un desajuste emocional y social que se manifiesta por medio de las contradicciones.

Suena muy agradable al "oído social" estos falsos híbridos de cubano-americano, de mejicano-americano, etc; pero esto no es más que un oculto esfuerzo para masificar y sojuzgar a todo lo extranjero. El ejemplo más fehaciente es la categoría de "hispanic" para encasillar en una olla sucia y pestilente (melting pot) a todas las personas que hablen español, sin considerar las diferencias sociales, psicológicas, religiosas y étnicas. El autoengaño es la única arma de defensa contra la alienación. La acumulación de la riqueza en manos de pocos provoca la miseria de muchos y el horrendo y denigrante movimiento de seres humanos alrededor del planeta en busca de un lugar más habitable que el abandonado. En la mayoría de los casos es sólo el instinto puro de sobrevivir. Las sociedades modernas son entidades masificadas y sitiadas por las máscaras. El hombre, en estos grupos amorfos, tiene que usar la "máscara cotidiana" para ser aceptado en el nuevo habitat y, si algún día le asalta la curiosidad de reencontrarse con su verdadero rostro, quedara aterrorizado al ver en el espejo que ya no hay rostro.