

Problemas de adaptación de los niños México-norteamericanos a la escuela: Un estudio antropológico

Henry T. Trueba, Ph. D.*

RESUMEN

El presente artículo relata los resultados de un estudio exploratorio sobre los problemas de aprendizaje y de adaptación de niños mexicanos y México-norteamericanos en tres escuelas primarias de un condado de California. Analiza las medidas que toman los maestros para enfrentar los síntomas de desadaptación. Revisa las hipótesis explicativas de los problemas encontrados, así como la potencial eficacia de las medidas utilizadas para su solución. El artículo finaliza con una serie de apuntes para la investigación sobre este tema.

ABSTRACT

This article describes the principal conclusions of an exploratory study on the learning and coping problems of Mexican and Mexican-American children in three elementary schools in a California county. The author analyzes the steps taken by teachers and school authorities to solve the symptoms of misadaptation and low achievement of these students. Explanatory hypothesis of the problems encountered are pointed out, and there is a discussion on the possible effectiveness of the policies now being applied. The article ends with a series of suggestions for future research in this area.

* Investigador-profesor de la Graduate School of Education, Universidad de California, Santa Bárbara.

I. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos nueve años de trabajo de campo en escuelas con una gran proporción de estudiantes de grupos étnicos minoritarios en los Estados Unidos, me ha llamado la atención las numerosas descripciones de niños con niveles anormalmente altos de ansiedad, tensión, miedo y otras dificultades de adaptación. Por ejemplo, durante el desarrollo de un proyecto recientemente concluido sobre la adquisición de destrezas de escritura y de competencia comunicativa de niños mexicanos o méxico-norteamericanos, noté en los niños de primer grado la reticencia a hablar. Esta reticencia se prolongaba al menos durante los tres meses iniciales de ciclo escolar. Observé que otros niños se mostraban nerviosos, reacios, altivos e incluso visiblemente temblorosos. En mis notas de campo tengo descripciones de los maestros que son similares a la que cito a continuación, referida a un niño mexicano de nueve años:

... se preocupa por sus calificaciones, siempre está con temor en la clase de ciencias, que se imparte en inglés, siempre nervioso, tenso; se frustra mucho y lee mucho. Tiene menos ansiedad en español...

Este tipo de observaciones sirvieron de estímulo para iniciar un estudio más sistemático sobre la naturaleza de los problemas de adaptación de los niños mexicanos y méxico-norteamericanos. Las motivaciones principales de este estudio se refieren al grado en que los problemas de adaptación afectan el rendimiento escolar, y mi pretensión es que la información derivada del mismo ayudara a que la escuela pudiera enfrentar mejor los problemas de estos niños.

Mi hipótesis inicial fue que los problemas de adaptación de los niños tenían su origen en la incapacidad de éstos para comunicarse, entender la escuela y las circunstancias en las que vivían. Siguiendo la tradición de la investigación etnográfica, este estudio explora las experiencias de los mexicanos y los méxico-norteamericanos, tratando de enfocar la naturaleza de sus problemas. Más específicamente, los objetivos del estudio fueron:

- 1) Estudiar las manifestaciones de los problemas de adaptación de los niños mexicanos y méxico-norteamericanos (por ejemplo, ansiedad, tensión, depresión).
- 2) Identificar las estrategias empleadas por estos niños para enfrentarse a los requerimientos escolares y para adaptarse al medio escolar.
- 3) Utilizar los resultados de los objetivos anteriores para proponer métodos que permitan al personal escolar dar un tratamiento adecuado a los problemas de adaptación.

- 4) Recomendar la investigación necesaria para favorecer la adaptación a la escuela de los niños provenientes de grupos lingüísticos minoritarios.

II. PERSPECTIVA TEÓRICA

Los antropólogos han intentado abordar la perspectiva del actor, sobre el comportamiento observado haciendo inferencias sobre los “códigos culturales” a partir de las pautas de interacción. A esto le han llamado enfoque “émico”. Su principal objetivo no es predecir resultados, si no proporcionar una descripción exitosa del comportamiento desde el punto de vista de los participantes y, por ende, ofrecer desde dentro una visión de los complejos procesos internacionales que determinan el significado en los intercambios comunicativos. Pike ha descrito el enfoque “émico” como “un intento por *descubrir* y por describir la pauta de un lenguaje o cultura particular en referencia a la forma en que los diversos elementos de esa cultura se relacionan unos con otros en el funcionamiento de la pauta específica” (Pike, 1954: 8). Los antropólogos han utilizado el enfoque “émico” “para dar cuenta del comportamiento de las personas mediante la descripción del conocimiento o de la cultura socialmente adquirida y compartida que permite a los miembros de esa sociedad comportarse en formas que se consideran apropiadas por sus iguales” (Frake, 1964: 132).

El estudio de las escuelas por parte de antropólogos se ha caracterizado por esta preocupación “émica”, que implica una visión de las escuelas como complejos organizativos o como unidades con normas de comportamiento, con distribución de roles y responsabilidades, con procesos de socialización e inculcación de valores específicos. Los trabajos de Wolcott (1967, 1973), de Spindler (1970, 1974) y, más recientemente, el de Ogbu (1974, 1980, y 1980-81), comparten esta visión de la escuela como una unidad cultural (la cultura de la escuela) y al mismo tiempo reconocen la dependencia estructural (sociopolítica y económica) de la escuela respecto de la sociedad más amplia en la que está inserta. Intelectuales de otras disciplinas se han adherido a esta visión, como por ejemplo, psicólogos ecológicos recientes (ver Bronfenbrenner, 1979; Hamilton, 1983) y etnometodologistas en sociología (Mahan, 1979; McDermott, 1976 y 1977).

Con el propósito de ubicar este estudio en la perspectiva teórica adecuada, revisaré brevemente el trabajo más relevante y reciente de etnografía (realizado por antropólogos y otros científicos sociales), *enfocado* sobre poblaciones estudiantiles minoritarias en términos étnicos y lingüísticos, su rendimiento académico y su competencia comunicativa. Resaltan las siguientes categorías y subcategorías.

A) Formas y funciones del discurso en personas bilingües

- 1) Intercambio de códigos (McClure, 1981).
- 2) Adquisición de alfabetismo en una segunda lengua en contextos no escolares (Moll, en curso; Trueba, en prensa; (Ailsworth), en prensa).
- 3) Incomunicación (McDermott y Gospodinoff, 1981; Philips, 1983).
- 4) Preferencia por un idioma por parte de maestros y alumnos en la interacción en el aula (Shultz, 1976; Rodríguez, en curso).
- 5) Habilidad comunicativa culturalmente pautaada de niños de grupos étnicos minoritarios, en comparación con la de los niños de la cultura mayoritaria (Philips, 1983).
- 6) Estrategias discursivas utilizadas por niños que asumen el rol de maestros o tutores (Cazden *et al.*, 1978; Carrasco *et al.*, 1981) .
- 7) Juicios de los maestros sobre la habilidad académica de los niños (Shultz, 1976; Moll *et al.*, 1980).

B) Estructuras participativas en interacciones de enseñanza y aprendizaje

- 1) Análisis estructural de la enseñanza de una lección (Mehan, 1979).
- 2) Habilidades requeridas para participar en un grupo de preescolar o primer grado (Bremme, 1976).
- 3) La organización del comportamiento en la preparación para la lectura (Van Ness, 1981).
- 4) Incompatibilidad entre las estructuras participativas esperadas por los maestros norteamericanos y aquéllas manifestadas por los niños México-norteamericanos (Philips, 1983) .
- 5) La organización de las estructuras participativas en los contextos de enseñanza bilingüe de la lectura (Moll *et al.*, 1980).
- 6) Estructuras participativas de niños con problemas de adaptación relacionados con el cambio de lengua y de cultura (Trueba, en curso).

C) Comunicación/incomunicación en la interacción interétnica

- 1) Diferencias entre negros y blancos en patrones de comportamiento relacionados con el acto de escuchar (Erickson, 1979).
- 2) Negociación de las normas de participación por parte de estudiantes negros y blancos (Ludwig, 1981).
- 3) Uso y abuso del discurso en encuentros escolares interétnicos (Cintron *et al.*, en curso).
- 4) La adquisición de las habilidades de lectoescritura en inglés por parte de niños y jóvenes hispano-hablantes.

- 5) Tensión y ansiedad asociadas con el idioma o el método de instrucción (Boggs, 1972; Trueba *et al.*, en curso).

En las categorías y subcategorías enlistadas anteriormente hay un supuesto subyacente en términos de que la cultura de la escuela juega un rol crucial en la determinación del éxito relativo de los esfuerzos de los niños en el rendimiento académico. La escuela es considerada como el agente más importante en la socialización de los niños que provienen de otros grupos lingüísticos y culturales. El énfasis radica en la funcionalidad del idioma y en los tipos de discurso que se utilizan para medir el grado de adaptación exitosa a la escuela. Sin embargo, existen algunas diferencias entre estos estudios que es preciso señalar. En tal sentido, algunos estudios enfatizan no el impacto de la escuela como agente de socialización, sino su falta de efectividad en la enseñanza de la lectura a niños que provienen de otras culturas (Boggs, 1972; Au y Jorgan, 1981; Carrasco *et al.*, 1981; Mohatt y Erickson, 1981). Las diferencias cognitivas, los patrones culturalmente determinados en cuanto a la organización de la información, a su utilización en público y a su estructuración en un discurso social y lingüísticamente apropiado en contextos escolares, son IGS temas principales de los trabajos de (Philips (1983), Moll *et al.* (1980), Van Ness (1981), y Mohatt y Erickson (1981). Si bien parece haber mucho interés en *el asunto de la funcionalidad* lingüística, hay muy poco interés sobre los factores de adaptación que determinan la Funcionalidad lingüística. Considerando el gran número de niños mexicanos y México-norteamericanos que se matriculan en las escuelas de Estados Unidos y que tienen problemas académicos, parece apropiado revisar sus problemas de adaptación al uso de un nuevo idioma y a las normas de comportamiento de la "nueva cultura de la escuela", mientras que a la vez enfrentan cambios fuera de ésta Erickson (1979) discute el conflicto que surge en la comunicación interétnica cuando las alteraciones proxémicas y el comportamiento relacionado con el acto de escuchar confunde a los que comunican (personas blancas en su estudio), que recurren a la hipere explicación bajo el supuesto (incorrecto) de que los que escuchan no han entendido el mensaje. Moll y otros (1980) han observado un fenómeno similar entre los maestros. Con base en las dificultades fonéticas observadas en niños de origen hispano, la maestra de lectura en inglés cree que éstos también tienen problemas de comprensión, por lo cual se les debe mantener a niveles muy bajos de lectura hasta que puedan superar sus "problemas".

Sin embargo, la maestra se sorprendió cuando escuchó la grabación en la que estos niños demostraban poseer altos niveles de comprensión. Shultz (1975) analizó el cambio de códigos y la *elección selectiva* de es-

pañol o inglés por parte de niños y maestros, y concluyó que los maestros a pesar de su apoyo retórico a la lengua materna de los niños, la percibían como un idioma "marcado" y utilizaban el inglés como el idioma de preferencia. Las implicaciones de este estudio para nuestra comprensión acerca de los procesos de adaptación de los niños de origen hispano son claras: la adaptación requiere una reorganización completa de habilidades comunicativas y la adquisición de un idioma (el idioma de preferencia) con la exclusión del idioma marcado (la lengua materna de estos niños). Del fracaso de lo anterior se derivan comportamientos que pueden contribuir a altos niveles de tensión y ansiedad.

La situación del niño se complica aún más por las fuerzas y presiones externas al contexto escolar, pero relevantes para sus experiencias cotidianas. McDermott y Gospodinoff (1981) discuten el valor funcional de la incomunicación y demuestran que los estudiantes de minorías etnolingüísticas incomunican a propósito (lo que consideran como un logro comunicativo especial), con la finalidad de expresar las relaciones económicas o políticas que existen fuera de la escuela. El uso del discurso como un arma en las relaciones escolares interétnicas y en encuentros casuales demuestra cuán dolorosa puede ser para algunos niños adquirir fluidez en inglés (Cintron *et al.*, en curso).

La pobreza, el prejuicio y otras circunstancias de la vida de los niños de minorías étnicas se reflejan en las interacciones cotidianas dentro de la escuela (Trueba, 1983).

Un cierto número de estudios han señalado que los niños de minorías étnicas pueden enfrentar problemas cuando intentan desarrollar habilidades comunicativas. Otros trabajos se han enfocado sobre la forma en que se puede enfrentar estos problemas (Shultz, 1975; Carrasco *et al.*, 1981; McDermott y Gospodinoff 1981, y Philips, 1983). Sin embargo, no se ha analizado la naturaleza de estas dificultades en un periodo de tiempo determinado, ni los esfuerzos de los niños y su éxito relativo en la adaptación a los contextos interaccionales de la escuela y del aula, ni los métodos empleados por los maestros para apoyar a los niños que presentan problemas de adaptación. El papel de los maestros parece ser crucial. El maestro juega un papel clave en el manejo del contexto de la interacción escolar y en otorgar al niño de minorías étnicas la participación en intercambios comunicativos (Wilkinson, 1982; Cook, Gumperz, 1981; Erickson, 1982). Lo que necesitamos saber, sin embargo, es cómo los patrones de comportamiento comunicativo del

maestro influyen en el niño que está tratando de adaptarse y luchando por adquirir habilidades comunicativas.

Inicialmente había supuesto que la investigación micro-etnográfica, con un enfoque claro y limitado sobre interacciones específicas dentro del aula, sería suficiente para abordar los temas de interés. Sin embargo, aunque resultó altamente relevante y útil, fue evidente que las estrategias discursivas y las pautas interaccionales observadas en la escuela misma no podían entenderse aisladas de factores contextuales más amplios. Este fue el caso tanto para los maestros como para los niños. Como ya han sugerido otros (Ogbu, 1974, 1978 y 1981; Scribner y Cole, 1981; Scollon y Scollon, 1981; y Griffin *et al.*, 1981 y 1982) hay una relación muy importante entre lo que sucede dentro y fuera de la escuela, entre los fenómenos interpsicológicos (el aprendizaje que se da en contextos sociales y el intrapsicológico (el aprendizaje que se da dentro del individuo). Ogbu, por ejemplo (1974, 1978), descubrió que cuando los padres de niños negros eran conscientes de la realidad de desigualdad social, económica y política en su comunidad, tendían a reducir el apoyo proporcionado a los hijos en el aspecto académico. La escuela no estaba abriendo las puertas a la prosperidad. El problema verdadero eran los prejuicios de fondo, no la falta de educación. Lo primero era la causa de que muchos negros no pudieran conseguir empleo, o de que a muchos no se les permitiera ocupar determinados puestos en la sociedad. Ogbu también encontró que la escuela contribuía a estereotipar a las familias negras y a los estudiantes negros como personas con "rendimientos deficientes". Así, la vida cotidiana en la sociedad parece tener un impacto incluso en los eventos más triviales de la escuela.

A mi ayudante de investigación y a mí, nos tomó mucho tiempo aprender la lección que otros etnógrafos nos habían enseñado. Entrevistamos a maestros y a niños fuera de la escuela, visitamos la comunidad y conversamos con sus miembros con el fin de explorar su percepción acerca de la escuela. Con esta información comenzamos a armar el rompecabezas de lo que esperamos contribuya a una mejor comprensión de los problemas de adaptación de los niños de origen hispano, incluyendo sus temores, ansiedades, problemas comunicativos, sus deseos de pertenencia, de éxito y de aceptación, y, sobre todo, su genuino interés por aprender.

III. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Describiré a continuación el contexto, las tareas específicas de investigación, los sujetos del estudio y los procedimientos metodológicos para recabar y analizar los datos.

A) El contexto: las escuelas de Ventura County, Ocean View y Mar Vista

Hay muy pocos condados en California que presentan un incremento del 25% de niños de origen hispano en edad escolar. Este fue el incremento que se registro en el condado de Ventura en los 12 meses que transcurrieron de mayo de 1982 a mayo de 1983 (ver cuadros 1 y 2).

Se ha calculado que entre toda la población del condado, la población de origen hispano crece a un ritmo del 2% por año. Obviamente, el impacto en las escuelas es mayor que en cualquier otra institución del condado debido al gran número de niños por familia hispana. En el mismo periodo, cerca de 1,500 niños inmigrantes se matricularon por primera vez en las escuelas del condado.

La población de origen hispano del condado de Ventura, localizado al norte del condado de Los Angeles y al sur del condado de Santa Bárbara, constituye el 21.4% de toda la población. De acuerdo con un muestreo reciente, los estudiantes de origen hispano representan el 23.7% del total de la población estudiantil del condado.

Estos datos indican que hay un número significativo de estudiantes de origen hispano matriculados en las escuelas del condado de Ventura, donde hay 19 distritos escolares que operan programas educativos bilingües. En el último año ha habido un incremento notable de estudiantes inscritos en estos programas dentro de las escuelas. En el cuadro 2 se enlistan los distritos escolares del condado de Ventura y el número de estudiantes inscritos en programas especiales en la primavera de 1981-82 y de 1982-83.

Las familias de origen hispano inmigrantes provienen en ocasiones de pequeños pueblos, ubicados en entidades predominantemente rurales o

CUADRO 1
Porcentaje de alumnos hispanos matriculados en las escuelas del Condado de Ventura

	Número de alumnos	% de la matrícula
No hispanos	81 .231	76.3
Hispanos	25.24	23.7
TOTAL	106.471	100.0

bien de las zonas rurales de los grandes estados centrales de México tales como Jalisco, Nayarit y Puebla. A menudo, sin embargo, las familias inmigrantes provienen de otros estados de Estados Unidos, tales como Texas, Arizona, Nuevo México o Colorado, en busca de empleos estacionales relacionados con la agricultura o con industrias satélites (fábricas de enlatados, fábricas de procesamiento de alimentos, compañías empacadoras, etc.). El clima en el condado de Ventura es templado y agradable durante todo el año y la geografía es menos accidentada que la de la parte oriental de Los Angeles y de otras zonas altamente pobladas por chicanos o mexicanos. La vida es en general menos cara en este condado en comparación con otros circunvecinos. La vivienda es menos costosa y accesible, en la forma de *trailer parks* para algunos, de vivienda subsidiada por la federación para otros, y de casas habitación bien construidas y poco costosas para los más privilegiados.

El distrito escolar de Ocean View abarca una área de 130 km², con más de 20 km de costa. Entre 1958 y 1971, el distrito creció a un ritmo de 180 estudiantes por año, pero en la actualidad esta tendencia de creci-

CUADRO 2
Comparación del número de estudiantes inscritos en programas especiales bilingües, por distrito escolar, en las escuelas del Condado de Ventura, entre los años escolares 1981-1982 y 1982-1983

DISTRITOS ESCOLARES	N° MERO DE NIÑOS INSCRITOS EN PROGRAMAS ESPECIALES BILINGÜES		
	1981-1982	1982-1983	% de Incremento
Briggs Elementary	72	98	36.1
Fillmore Unified	482	504	4.5
Hueneme Elementary	486	534	9.8
Mesa Unjan Elementary	29	30	3.5
Mupu	Sin dato	9	-
Ocean View Elementary	304	529	74.0
Ojai Elementary	42	61	45.2
Oxnard Elementary	2 396	2 451	2.3
Oxnard High School	353	557	58.0
Pleasant Valley Elem.	171	254	48.5
Rio Elementary	235	287	22.1
Santa Paula Elementary	541	442	-18.3
Santa Paula Unjan H.S.	227	181	-20.3
Simi Valley Unified	168	373	122.0
Somis Unjan Elementary	19	27	42.0
Ventura Unified	341	642	88.3
Conejo Valley Unified	143	347	142.6
Oak Park Unified	0	6	0
Moorpark	362	527	45.6
Totales	6 371	7 857	23.3

Los datos que se presentan provienen de California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education, DATA/BICAL report TI' 81-2 (Spring 1981) and DATA/BICAL report TI' 82-3A (Spring 1982).

miento rápido ha cesado. Hay cuatro escuelas en el distrito: Laguna Vista, Mar Vista y Tierra Vista, con preescolar hasta 5° grado, y Ocean View, con 6°-8° grados.

Este estudio fue llevado a cabo en las escuelas de Mar Vista y Ocen View. Mar vista tiene aproximadamente el 55% de sus estudiantes en programas lingüísticos especiales. La asistencia diaria promedio es de 423 alumnos. De sus 18 aulas, 11 se destinan a educación bilingüe. Parte del estudio también se desarrolló en la escuela Ocean View (para los últimos grados de la educación básica), que tiene una matrícula de 625 estudiantes, de los cuales el 24% está en programas lingüísticos especiales. El sexto grado está departamentalizado: hay diferentes maestros para inglés, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física y otras actividades. Los grados séptimo y octavo están totalmente departamentalizados.

El número de niños inmigrantes en estas dos escuelas es alto: 350 estaban inscritos en el programa de educación para inmigrantes en enero de 1983.

IV. INTERROGANTES FUNDAMENTALES Y TAREAS DE INVESTIGACIÓN

Hay varios conjuntos de interrogantes, algunos más generales que otros. Uno se refiere a la naturaleza de los problemas que experimentan los niños de origen hispano que están en proceso de adaptarse a la escuela: ¿Pueden medirse las manifestaciones de ansiedad, tensión, agresividad y otros problemas de comporta miento recurrentes en niños mexicanos y México-norteamericanos a su ingreso en la escuela? ¿Qué comportamientos demuestran en contextos diferentes? ¿Cuáles son los comportamientos más frecuentemente demostrados, y por cuáles niños? ¿Existen diferencias en los comportamientos de los niños mexicanos (los que nacieron fuera de los Estados Unidos) en comparación con los México-norteamericanos (nacidos en los Estados Unidos)?

Otro conjunto de interrogantes se refiere a la respuesta de los niños a sus problemas de adaptación a lo largo de un periodo de tiempo: ¿Cómo perciben los niños sus dificultades y cómo responden ante ellas? ¿Hay patrones de respuestas preferidas por parte de niños que tienen características lingüísticas o culturales distintivas? Por ejemplo ¿los menos diestros en inglés tienden a seleccionar un tipo de comportamiento más que otro, En comparación con los que dominan mejor el inglés? ¿Los que han nacido en Estados Unidos muestran mayor eficiencia en a respuesta a los requerimientos escolares, en comparación con los que acaban de llegar

de México? ¿Actúan de manera diferente los niños de las niñas? ¿Se comportan de manera distinta los niños más jóvenes de los mayores?

Un tercer conjunto de interrogantes tiene relación con el personal de la escuela, particularmente los maestros, y la forma en que éstos manejan los problemas de adaptación: ¿Cómo perciben los maestros y cómo reaccionan ante las manifestaciones de ansiedad, tensión y otros problemas de adaptación de los niños? ¿Algunos maestros manejan estos problemas con mayor habilidad y son más eficientes? ¿Por qué? ¿Los maestros llevan consigo al aula sus propios problemas de adaptación? Desde el punto de vista de los maestros y consejeros, ¿cómo debe la escuela manejar los problemas de adaptación de los alumnos? ¿Cómo afectan dichos problemas al rendimiento de los alumnos? ¿Han observado progresos en sus alumnos con el paso del tiempo?

Finalmente, el cuarto conjunto de interrogantes se refiere a las necesidades de investigación y la recomendación de temas por investigar en lo relativo a la adaptación de los estudiantes de origen hispano, a la escuela y al manejo, por parte de la escuela, de problemas de adaptación: ¿Qué tipos de estudio son más necesarios y por qué? ¿Qué esfuerzos disciplinarios o interdisciplinarios deben realizarse a fin de comprender la naturaleza de los problemas manifestados por los niños (ansiedad, tensión, depresión, rechazo, etc.), la relación de estos problemas con el entorno dentro y fuera de la escuela y los medios para ayudar a estos niños a adaptarse y a rendir en la escuela? ¿Debe un especialista en salud mental encargarse de estudiar estos problemas, o deben ser psicólogos educacionales o sociólogos? ¿Debemos sugerir estudios de largo plazo, intensivos y de enfoque restringido, o más bien estudios de corto plazo, de amplio espectro y sobre poblaciones mayores? ¿Qué partes de los problemas deben aislarse, y cuáles deben estudiarse juntos? ¿Debemos insistir en la línea de los estudios de observación contextos idénticos o similares? Si es así, ¿cuál debe ser su enfoque? ¿Los cambios en el vocabulario en inglés entre niños mexicanos y México-norteamericanos? ¿El aumento en el control sintáctico y en la habilidad comunicativa general? ¿Los cambios en rendimiento? ¿Deberíamos analizar sus habilidades cognitivas para manejar los conceptos tanto en inglés como en español? ¿Deberíamos tratar de correlacionar cualquier habilidad lingüística o paralingüística, o cualquier habilidad cognitiva lograda por estos niños a través del tiempo, con la comodidad relativa con la que funcionan en el contexto escolar y en el enfrentamiento cotidiano a las tareas académicas? ¿Deberíamos

cambiar nuestro énfasis hacia los aspectos estructurales de la escuela y al manejo de niños culturalmente distintos a través de medios institucionales? ¿Cuáles combinaciones de las preguntas anteriores son las más armoniosas y compatibles? Estas son preguntas que nos podemos plantear sin que necesariamente obtengamos una respuesta satisfactoria. En un estudio piloto modesto, sin embargo, es importante no olvidar la perspectiva más amplia.

Con estas preguntas en mente, identifiqué las siguientes tareas de la investigación:

Tarea No. 1:

Identificación de los niños mexicanos y México-norteamericanos con problemas de adaptación a la escuela.

- a) Elección de criterios "émicos" con la ayuda del personal de la escuela.
- b) Selección de aulas, maestros y materias para la observación.
- c) Planificación del trabajo y determinación de la logística necesaria para ejecutar el diseño de la investigación.
- d) Observaciones preliminares y entrenamiento a maestros y asistentes de investigación que participan en el proyecto.

Tarea No. 2:

Observación sistemática de los niños seleccionados respecto a su participación en clase y entrevistas a estos niños, con especial énfasis sobre:

- a) Tipos de participación en clase y manifestaciones de problemas de adaptación en la interacción dentro del aula.
- b) Normas de comportamiento recurrentes y mecanismos de enfrentamiento adoptados por los niños y por los maestros en situaciones de tensión.
- c) Progreso académico y posible interferencia de los problemas de adaptación.

Tarea No. 3:

Evaluación por parte de los maestros y de otros miembros del personal de la escuela acerca de los problemas de adaptación de los niños y del rendimiento académico de los mismos.

- a) Entrevistas con maestros, individualmente y en grupo, para identificar su papel y sus esfuerzos para auxiliar a los niños que presentan problemas de adaptación.

- b) Observaciones y entrevistas con maestros para conocer sus perspectivas acerca de la naturaleza y las consecuencias de los problemas de los niños, de sus mecanismos para enfrentar las diferentes situaciones y de sus tendencias de mejoría.
- c) Entrevistas grupales para conocer las estrategias generales de los maestros para enfrentarse a situaciones de tensión que se presentan en la escuela; estrategias que pueden afectar también el comportamiento de los niños.

Tarea No. 4:

Exploración de posibles vías de mejoramiento en cuanto a las formas institucionales de manejar los problemas de adaptación de los niños.

- a) Entrevistas de seguimiento con maestros y con niños para clarificar las necesidades de los niños y los medios que se sugieren para satisfacerlas.
- b) Entrevistas con los directores, los encargados de los programas de educación bilingüe y los tutores para explorar el grado de consenso sobre las necesidades de los niños y sobre las formas de mejor satisfacer dichas necesidades dentro del contexto escolar
- c) Entrevistas con padres respecto a las necesidades de los niños y sus perspectivas en cuanto al papel y la responsabilidad que tiene la escuela en el apoyo de sus hijos.

Tarea No. 5:

Exploración de las necesidades de investigación para adquirir un mejor entendimiento de los problemas de adaptación de los niños y para satisfacer sus necesidades.

- a) Entrevistas de seguimiento con autoridades escolares y con algunos maestros seleccionados para buscar la elaboración de una agenda de investigación que pudiera apoyar la investigación básica, la evaluación de los servicios existentes y la exploración de formas más creativas de apoyo a los niños que sufren problemas serios de adaptación y que se traducen en tensión, ansiedad, depresión, etcétera.
- b) Consultas con colegas de las universidades respecto a los resultados del punto anterior, pidiéndoles mayores sugerencias que enfatizen los enfoques teóricos y metodológicos recomendados, la preferencia por esfuerzos de corto o de largo plazos, la contribución esperada y la posible cooperación interinstitucional.

V. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

En general, la recolección de los datos y su análisis se efectúa tomando en cuenta el método y los procedimientos antropológicos tradicionales de la observación participante, la toma de apuntes, las grabaciones, las entrevistas formales e informales con niños seleccionados, con maestros, con otros miembros del personal de la escuela, con el tutor, con el director de los programas de educación bilingüe y con el director del programa de educación para inmigrantes. Estas herramientas de investigación, ampliamente usadas y reconocidas, son descritas en detalle por Pelto y Pelto (1978: 67-85), Spradley (1979) y muchos otros antropólogos de diferentes culturas y zonas geográficas (ver: Spindler, *Being an Anthropologist*, 1970, para una ejemplificación del trabajo de campo realizado por antropólogos en Palau, India, Malta, Malaya, Taiwán, Norteamérica, Nepal, los ghettos de Chicago, Japón, etc.). Todos los autores revisados para guiar el trabajo antropológico utilizaron estos mismos métodos y procedimientos u otros similares. Claro está, más recientemente los antropólogos han recurrido al análisis de videocintas, lo que fue imposible en nuestro modesto estudio, pero que tendría una gran importancia en un estudio de seguimiento, sobre todo porque hay una gran cantidad de comunicación no verbal relacionada con expresiones de ansiedad y tensión que sólo pueden ser captadas en videocintas.

Conviene hacer algunos comentarios sobre procedimientos específicos relacionados con cada una de las tareas. La tarea No. 1 requirió de una serie de sesiones grupales con todos los maestros, tres sesiones finales con los maestros que querían participar en el proyecto, y varias entrevistas individuales con cada maestro para identificar los niños a estudiar. La toma de apuntes y grabaciones limitadas (esto último sólo en dos de las sesiones grupales), la comparación de los criterios discutidos en el grupo con los que realmente aplican los maestros para seleccionar a los alumnos, y un periodo de prueba y error, dieron como resultado una población de diecisiete estudiantes seleccionados para el estudio. Un examen más profundo y posteriores observaciones arrojaron una muestra final de trece estudiantes. Durante este proceso, los apoyos proporcionados por el director de los programas de educación bilingüe y el tutor fueron sumamente útiles para la definición de la logística del plan de investigación.

Los criterios para la selección y el proceso mismo de selección se incluirán en el apartado sobre resultados. Baste decir que los asistentes de

investigación y yo hicimos todos los esfuerzos necesarios para no imponer nociones y conceptos ajenos a la experiencia y a la comprensión de los maestros. Nuestro papel fue el de extraer y articular criterios “émicos” apropiados y congruentes con las nociones que los maestros tenían acerca de “problemas de adaptación” encontrados en la experiencia cotidiana. (La tarea No. 1 duró alrededor de seis semanas entre los meses de octubre y noviembre de 1982).

La tarea No. 2 requirió alrededor de 670 horas de observación por parte de dos asistentes de investigación y de su director durante un periodo de cinco meses (desde noviembre de 1982 hasta abril de 1983). Las observaciones participantes de la interacción dentro del aula y las entrevistas de seguimiento se registraron tanto en notas de campo como en grabaciones. No pudieron grabarse todas las observaciones en clase (por el ruido excesivo o por la dificultad de emplear la grabadora en algunos casos). Todas las entrevistas se grabaron. Para evaluar el rendimiento académico de los niños de la muestra, consultamos los registros escolares y examinamos las tareas y las composiciones en inglés de cada niño, comparando su trabajo con el de otros niños del mismo grupo.

Para la recolección de los datos de las tareas Nos. 3, 4 y 5, seguimos los procedimientos esbozados en la tarea No. 1. Una diferencia importante, sin embargo, fue el cambio en las dinámicas de grupo. En este caso, comenzaron a presentarse situaciones de mayor cooperación, comodidad y confianza. Los maestros se sintieron, en efecto, parte integrante del equipo de investigación, y ayudaron mucho a la interpretación de los comportamientos observados. A menudo proporcionaron datos muy significativos sobre experiencias de años anteriores con los mismos niños, sobre incidentes ocurridos fuera de la escuela, y sobre los padres y los hermanos de los niños en cuestión. Conforme el equipo de maestros investigadores se iba cohesionando y trabajaba de manera más productiva, empezó a surgir una mejor comprensión de los problemas que expresaban un solo niño o maestro. La honestidad y la candidez obligaron a los investigadores a manejar con mucho cuidado la información grabada.

La síntesis de los datos y su análisis fueron responsabilidad del director de la investigación y de los asistentes, en reuniones separadas, siguiendo la secuencia que se presenta a continuación:

- 1) Producción de resúmenes en intervalos calendarizados de los datos recogidos de diversas fuentes para cada niño (observaciones en clase, grabaciones, entrevistas con los niños, con los maestros y con el tutor).

- 2) Hacia el final del proyecto (marzo-abril 1983) se llevaron a cabo diversos esfuerzos para condensar los datos obtener una configuración tanto de las manifestaciones de los problemas de adaptación como de los mecanismos para enfrentarlos, en tendencias, cambios, pauta y otros niveles de comprensión significativos.
- 3) Discusión con los maestros e investigadores de las configuraciones obtenidas en el punto anterior; confirmación y/o reinterpretación de los datos; indagaciones adicionales.
- 4) Resúmenes de las recomendaciones derivadas de diversas fuentes (maestros, administradores, padres, investigadores) sobre el manejo institucional de niños con problemas de adaptación y sobre las necesidades de investigación.
- 5) Articulación general de los resúmenes y selección de los datos relevantes para la organización del informe oficial.

Los pasos 4 y 5 continuaron durante varios meses después de haber terminado los primeros tres.

VI. RESULTADOS

Este apartado está dividido en tres secciones: A) manifestaciones de problemas de adaptación en los niños seleccionados para el estudio, B) los mecanismos utilizados por estos niños para enfrentarse a situaciones problemáticas, y C) su rendimiento académico. Las recomendaciones sobre prácticas y políticas escolares y sobre la investigación necesaria se presentan en otro apartado.

A) Manifestaciones de los problemas de adaptación

Se discuten aquí:

El proceso y los criterios para la selección de los niños, las manifestaciones reales y los patrones más comunes de los problemas de adaptación, y un comentario sobre el rol *hipotético* de las diferencias culturales y lingüísticas.

Los maestros, el tutor y el director de los programas bilingües se integraron al equipo de investigadores y fueron de gran utilidad en la selección de los niños y en la organización del estudio. Desde la primera reunión resultó claro que no había dudas por parte del personal de la escuela para identificar a aquellos niños que resultaban tener serios problemas de adaptación a la escuela. Sin embargo, no fue sencillo determinar las categorías adecuadas para eliminar del estudio a niños con problemas.

Los maestros identificaban el “tener problemas de adaptación” con cierto tipo específico de niños. Los investigadores provocaron la descripción de ejemplos concretos de comportamiento, y con esto fueron haciéndose más claros los criterios de selección. En el proceso de clarificación, nos encontramos con las siguientes dificultades: 1) las manifestaciones de inadaptación eran múltiples, altamente distintas de niño a niño, a menudo cambiantes en un mismo alumno y, en ocasiones, poco relacionadas entre sí; 2) había algunos niños con rendimientos escolares bajos que parecían no tener problemas ni disciplinarios ni emocionales que interfirieran con su tendencia previsiblemente lenta al mejoramiento académico (estos niños no fueron incluidos en la muestra); 3) había algunos niños con altos rendimientos académicos y un espíritu de cooperación en las actividades escolares, pero que parecían estar bajo una grave tensión psicológica y que, de vez en cuando, no podían integrarse en forma exitosa en tareas académicas (estos niños sí fueron incluidos en el estudio); 4) había otros niños que acusaban problemas de conducta de tanto en tanto, pero que en general eran cooperadores y parecían felizmente adaptados a su trabajo escolar con resultados regulares de aprendizaje (estos niños no fueron incluidos en el estudio). Finalmente, no incluimos en el estudio a los niños que tenían problemas especiales de aprendizaje o retraso mental, ya que el propósito fundamental del estudio era el de identificar problemas e adaptación en niños normales.

El criterio de selección de los niños para nuestro estudio fue el de la presencia de una o más de las dieciséis características observadas por el personal de la escuela y descritas por los maestros en términos de ejemplos concretos. A continuación enlistamos las características o las manifestaciones de los problemas de adaptación, derivadas conforme a un procedimiento “émico” del personal de la escuela:

- 1) *Frustración y tristeza*: se presenta en niños que generalmente son serios y callados en el salón, pero que de pronto se enojan o se impacientan sin causa aparente, para volver después a su actitud taciturna.
- 2) *Fatiga*: se presenta en niños que parecen tener poca energía o motivación para emprender actividades mentales o físicas.
- 3) *Retraso psicomotor*: se presenta en niños que invariablemente se muestran lentos para responder a los requerimientos del salón de clase para participar en tareas académicas y para transitar de una tarea a otra.
- 4) *Falta de concentración*: se presenta en niños que a menudo se muestran distraídos, poco conscientes de los tiempos asignados a actividades específicas e incapaces de terminar el trabajo prescrito.

- 5) *Baja autoestima*: se presenta en niños que dicen o escriben pensamientos que reflejan percepciones de poca autoestima hacia sí mismos, de baja habilidad académica, de falta de belleza física o de habilidades especiales, y que sienten la necesidad de afirmar cosas tales como: "Ojalá estuviera muerto", o "No puedo hacerlo", o "No sé cómo", o "Nadie me quiere", etcétera.
- 6) *Agresividad*: se presenta en aquellos niños que ejecutan o dejan de ejecutar acciones verbales o físicas con la intención de herir a otros; por ejemplo, niños que siempre culpan a otros después de agredir a un compañero; niños que buscan causar dolor físico a otros niños en actividades recreativas o de otro tipo, y que lo hacen con aparente hostilidad.
- 7) *Inquietud*: se presenta en niños que caminan continuamente, que van de un lugar a otro sin causa alguna, que no pueden permanecer sentados en un solo lugar para hacer su trabajo.
- 8) *Soledad*: se presenta en algunos niños que parecen frágiles y altivos, que siempre buscan afecto pero o no lo encuentran o no lo pueden conservar, y que expresan sentimientos de abandono.
- 9) *Llanto*: se presenta en niños que con frecuencia rompen a llorar por motivos que tanto sus maestros como sus compañeros consideran triviales.
- 10) *Morderse la uñas*: se presenta en niños que a menudo se muerden las uñas de manera incontrolada, sin razón aparente ni conciencia de lo que están haciendo.
- 11) *Evasión*: se presenta en niños que desarrollan estrategias para evadirse del contacto físico o social con ciertos individuos (el maestro o algunos compañeros). Estos niños pierden en ocasiones el control cuando el maestro se dirige a ellos en público. Prefieren actuar desapercibidamente, sin comunicación verbal con otros compañeros, y esconderse.
- 12) *Dramatización*: se presenta en aquellos niños que dramatizan sus problemas o los tratos que ellos sienten injustos. Estos niños poseen habilidades sociales y verbales que resultan útiles para manifestar su estado de ánimo de manera convincente.

- 13) *Enojo contra sí mismo*: se presenta en niños que se culpan a sí mismos de errores y fallas, y que incluso ofrecen castigarse por su cuenta, privándose de privilegios o placeres. Piden a sus compañeros que los castiguen físicamente cuando cometen un error.
- 14) *Diarrea*: se presenta en algunos niños que tienen necesidad de ir al baño con mayor frecuencia y en circunstancias relacionadas con eventos que producen tensión (exámenes, por ejemplo). A menudo se quejan de dolor de estómago.
- 15) *Movimiento de manos y pies*: se presenta en algunos niños que, al estar completamente absortos en el trabajo académico, se encuentran moviendo sus manos, sus pies u otras partes de su cuerpo de manera constante.
- 16) *Ansiedad*: Esta es una característica genérica que abarca una gran diversidad de manifestaciones en el comportamiento de los niños; algunos reflejan el temor en sus ojos, en la dificultad para respirar o para hablar; otros tiemblan y sudan en actividades específicas; otros parecen carecer del control de la situación, confundirse o estar en estado de *shock* sin poder reaccionar ante los requerimientos que se les hacen o su entorno general. Intentan imitar a sus compañeros, seguir sus movimientos, repetir lo que dicen, simular que están realizando tareas, cuando una observación directa demuestra que no lo están haciendo. Estos niños se esfuerzan por participar en las actividades del salón de clases con un alto costo emocional, sin saber si en efecto tienen control de la situación, si son o no capaces de hacerlo. La ansiedad es sin duda la manifestación más característica y al mismo tiempo la más difícil de especificar de entre los problemas de adaptación, porque tiene muchos aspectos distintos y puede estar acompañada de otras manifestaciones, tales como enojo fatiga, etcétera.

Utilizando estas características obtenidas mediante un procedimiento "émico" relativas a los niños que manifiestan problemas de adaptación, seleccionamos diecisiete estudiantes para el estudio. De los diecisiete estudiantes originales, nuestra muestra se redujo a trece: dos estudiantes salieron de la escuela, otro fue considerado como bien adaptado después de las primeras observaciones, y el cuarto tuvo que *abandonarse* por falta de personal suficiente.

La muestra incluye once hombres y dos mujeres, de los grados 3° al 8°, con niveles diversos de fluidez en español y en inglés, y naturalmente divididos en dos grupos distintos uno de siete niños mexicanos, nacidos y criados en México hasta su llegada a los Estados Unidos, y el otro de seis niños méxico-norteamericanos nacidos y criados en los Estados Unidos, pero cuyos padres (al menos uno de ellos) nacieron y se criaron en México. De hecho, todas las familias de los niños mexicanos y una o dos de las de los niños méxico-norteamericanos fueron clasificadas como "inmigrantes" por el director de educación para inmigrantes de la escuela. Hay diferencias lingüísticas, culturales y económicas claras y sustanciales entre las familias de un grupo y las del otro, que se manifiestan en los patrones de vestido y de alimentación de los niños, en la preferencia por un idioma u otro y en la fluidez en cada idioma, en el uso de formas familiares o formales para dirigirse a los adultos (el uso del "usted"), en el comportamiento dentro del aula y en las formas claramente diversa de manifestar los problemas de adaptación y de enfrentarse ellos. Las familias mexicanas viven en *trailer parks*, mientras que las familias méxico-norteamericanas viven en unidades de vivienda subsidiadas por la federación.

Lo que sigue a continuación es un resumen y una discusión de las manifestaciones de inadaptación de los niños, de las formas primarias subyacentes en cada niño, y de los tres patrones sobresalientes: 1) baja participación, 2) sobreparticipación, y 3) participación inconforme en actividades académicas específicas. Estos tres patrones de hipo-participación, hiper-participación y participación parcial hostil, nos pueden dar una clave respecto a los mecanismos que los niños eligen para enfrentar los problemas.

El resumen de manifestaciones de los problemas de adaptación a la escuela aparece en el cuadro 3. Puede haber algunas correlaciones entre las manifestaciones primarias de los niños y el grupo al que pertenecen (mexicano o méxico-norteamericano); no hay evidencia de que exista alguna asociación entre fluidez en uno de los idiomas y patrones de manifestación, ni entre el *status* migratorio de algunos niños y expresiones específicas de sentimientos negativos u otras de inadaptación. A pesar de la naturaleza especulativa de nuestro análisis preliminar, lo que pudimos aprender sobre las diversas manifestaciones de ansiedad de los niños de origen hispano y de sus patrones de comportamiento, indica sin duda que el esfuerzo de investigación valió la pena.

CUADRO 3
Manifestaciones de problemas de adaptación en la escuela^d

SEXO	GRADO	GENERACIÓN ^a	FLUIDEZ ESPAÑOL ^b	FLUIDEZ INGLÉS ^c	FRUSTRACIÓN Y TRISTEZA	FATIGA	RETRASO PSICOMOTOR	FALTA DE CONCENTRACIÓN	BAJA AUTOESTIMA	AGRESIVIDAD	INQUIETUD	SOLEDAZ	LLANTO	MORDERSE LAS UÑAS	ESCAPE	DRAMATIZACIÓN	ENOJO CONSIGO MISMO	DIARREA	MOVIMIENTO DE MANOS/PIES	ANSIEDAD	OTROS COMENTARIOS	
Raúl M	3	1	5	3	X	x	x	x	x	x	X				x				x	x	Callado, sueña despierto, triste, remoto tres años E.U.	
María F	3	2	1	5				x	x						X	x					Odia el español, tiene problemas familiares	
Xabier M	3	2	4	5	x					X						x				x	Pelea frecuentemente. Falta mucho a la escuela	
Pablo M	3	2	4	1	x	x	x	x							x					X	Pasivo, retraído, manipulador.	
Juan M	3	2	4	3				X	x						x	x					Callado, imita, no es competente.	
Antonio M	4	1	5	3	x	x					x				x		x	x	X		Tiembla, se paraliza por nerviosismo, bajo rendimiento.	
Eduardo M	4	1	5	1	x			x	x	x						x			x	X	Competitivo, enojón, pero en proceso de adaptación.	
Adrián M	4	2	1	5				x	X	x									x	x	Hiperactivo, enojón, manipulador.	
José M	6	1	5	3					x						X					x	Callado, dedicado, odia el español.	
Jacinto M	6	2	5	1					X	x				x		x				x	x	Inquieto, afeminado. Odia el inglés.
Lupe F	6	1	4	5	X			x	x						x						x	Tiene serios problemas familiares.
Sergio M	7	1	4	4							x	x	x	x					x	x	X	Bajo presión para rendir bien.
Rogelio M	8	1	4	1					x						X	x			x	X		Odia el inglés, evita su uso.

- a) 1 = mexicano de primera generación; 2 = mexicano-americano de segunda generación,
- b) 1 = no habla español; 2-3 = habla poco español; 4-5 (= habla español con fluidez)
- c) 1 = no habla inglés; 2-3 = habla poco inglés; 4-5 habla inglés con fluidez,
- d) X = característica primaria, con presencia frecuente; x = presencia.

Los niños mexicanos de primera generación mostraron tres tipos de características: ansiedad (Antonio, Eduardo y Sergio), evasión (José y Rogelio) y frustración y tristeza (Raúl y Lupe). Los niños méxico-norteamericanos (de segunda generación) exhibieron como manifestación primaria: agresividad (Xavier, Adrián y Jacinto), ansiedad (Pablo), evasión (María) y falta de concentración (Juan).

Aunque a continuación se discute la fluidez en el idioma en el contexto del rendimiento académico, baste por ahora señalar que: 1) todos los niños, con la excepción de dos de ellos (María y Adrián, que son méxico-norteamericanos) tienen un alto nivel de fluidez en español; 2) sólo cinco niños tienen un alto nivel de fluidez en inglés (María, Xavier, Adrián, Lupe y Sergio, los últimos dos mexicanos); 3) tres niños (Pablo, Jacinto y, en menor grado, Juan) méxico-norteamericanos son o bien monolingües en español o tienen un conocimiento muy limitado del inglés; 4) siete niños tienen un alto nivel del bilingüismo, cinco de ellos mexicanos y dos méxico-norteamericanos (Raúl, Antonio, José, Lupe y Sergio en un grupo, Xavier y Juan en el otro).

Ante la ausencia de patrones significativos entre las manifestaciones de problemas de adaptación y el lugar de origen, examiné el impacto de la escuela de manera individualizada en los niños y encontré que, el impacto potencial y el contraste estaba más en función de la vida familiar del niño que del lugar donde éste nació o del sitio donde actualmente vive. De las notas de campo surgieron tres patrones sobresalientes en cuanto a la manifestación de los problemas de adaptación. Parece ser que los niños expresan su conflicto con la cultura de la escuela (o quizás el impacto experimentado con los valores sociales encontrados en la escuela), básicamente de tres maneras. Estos tres patrones son:

- 1) *Hipo-participación*. En esta categoría situamos a los niños que no poseían las habilidades lingüísticas, sociales o cognitivas como para participar plena y significativamente en las actividades del aula, o, si las tenían, carecían de la motivación para hacerlo en niveles comparables con los de los otros niños de la clase. Estos niños prefieren permanecer pasivos, inadvertidos, aislados; prefieren que los dejen solos. Cinco de los 13 niños de la muestra pertenecen a esta categoría. De estos cinco, dos son méxico-norteamericanos. Raúl y Lupe son bilingües, María es monolingüe en inglés, y Pablo y Rogelio son monolingües en español. Todos estos, niños con la excepción de María, fueron identificados como "inmigrantes" por las autoridades de la escuela.

- 2) *Hiper-participación*. Esta categoría incluye a niños que se esfuerzan sobremanera en su trabajo escolar y que, de hecho, parecen estar obsesionados con sus tareas académicas tanto en el esfuerzo general como en los detalles; incluye también a algunos niños que imitan los movimientos y el ritmo de otros niños altamente participativos en el trabajo académico, pero que no obtienen el mismo tipo de resultados académicos. La característica más importante de estos dos tipos de niños es que aparentemente carecen de control de sus movimientos corporales: tiemblan, mueven compulsivamente las manos y los pies, se muestran continuamente inquietos, se muerden las uñas y en general son inseguros y están incómodos. Tienen un fuerte deseo de agradar al maestro y de demostrar que están completamente dedicados al trabajo escolar. Lo más triste de este tipo de niños es su bajo rendimiento académico. Situó en esta categoría a Antonio, Sergio, Juan, Jacinto y José. Sólo uno de ellos tiene un buen rendimiento académico; dos son México-norteamericanos, todos menos uno son considerados “inmigrantes”, y en los cinco predomina el dominio del idioma español. El hecho de que dos de los niños obtuvieron cuatro de fluidez en español, en lugar de nivel 5, puede indicar posiblemente una diferencia sociolingüística adicional respecto al repertorio léxico, o quizás respecto al uso de formas no estandarizadas de estructuración gramatical.
- 3) *Participación selectiva hostil*. Los niños que pertenecen a esta categoría tienen en común una actitud en general agresiva, y el deseo de entrar en conflicto en forma continua. Tienden a ser disruptivos y a volverse defensivos, y son capaces de demostrar con palabras y en acciones físicas su rencor acumulado a través de experiencias pasadas. Tres niños pertenecen a esta categoría: Xavier, Eduardo y Adrián. Eduardo es el único mexicano “inmigrante”. Uno de ellos es monolingüe en español, otro es monolingüe en inglés, y el tercero es altamente bilingüe.

Estos tres patrones parecen reflejar las principales respuestas de comportamiento de los niños mexicanos y México-norteamericanos a los problemas de adaptación y a las situaciones conflictivas, pero es preciso señalar que no engloban diferencias individuales o cambios temporales.

A partir de las observaciones sistemáticas y de la reflexión sobre el material recabado en entrevistas (grabaciones, notas, resúmenes), advertimos que los niños pueden modificar y de hecho modifican su comportamiento en contextos interaccionales diferentes. José, por ejemplo, está sujeto a fuerte tensión y se irrita con uno de sus maestros (en el sexto grado, los estudiantes tienen un maestro por materia). Sin embargo, se le ve más a gusto y relajado cuando trabaja con un maestro estadounidense en ciencias sociales, que en la clase de matemáticas con un maestro México-norteamericano; el grupo de compañeros en la clase de ciencias sociales también es distinto. Jacinto, que generalmente tiembla y se muestra inquieto en una clase que exige mucha lectura en voz alta o presentaciones orales frente a la clase, se muestra relativamente tranquilo en otra clase que implica más dibujo y un trabajo académico menos intenso. Este y otros niños parecen derivar mucha tranquilidad al cambiar de inglés al español.

En ocasiones, cambios menores en los aspectos contextuales de la interacción, tales como integración del grupo de participantes, tema sobre el cual se está conversando, idioma utilizado en la conversación y tono de la interacción, hora del día, etcétera, parecían causar cambios radicales en las respuestas de los niños. Quizás estos cambios tienen que ver con amenazas o exigencias percibidas como desagradables por el niño. Ejemplos de este tipo de comportamiento se encuentran cuando se discuten asuntos personales (lugar de residencia, hábitos de vestido, higiene, comentarios denigrantes sobre su origen familiar, insultos como "mojado", "cuco", *bean* y otros) cuando hay exigencias de participación pública (leer en voz alta, resolver un problema de matemáticas en el pizarrón, etc.), o durante los exámenes.

Estas observaciones y análisis preliminares tienen importantes implicaciones: 1) las manifestaciones de incomodidad, ansiedad, temor y otras expresiones de inadaptación por parte de los niños son respuestas que se derivan de la interacción con otros (compañeros, adultos, etc.) y no necesariamente respuestas inherentes a los niños. 2) Estos comportamientos pueden ser respuestas a situaciones específicas (actividades de lectura, matemáticas o escritura), en un idioma específico (el idioma de menor *status* o de menor fluidez, y 3) Estos comportamientos pueden ser manejados por parte de los adultos encargados de la situación, con el objeto de desarrollar mecanismos de adaptación.

Debe hacerse notar también que los comportamientos observados por niños de una misma categoría, por ejemplo, dentro de la de hipo-participación, pueden tener diferentes modalidades que reflejen diferentes patrones de socialización en el hogar. Así algunos niños se comportan muy bien y permanecen casi sin moverse durante largos ratos, y pueden usar un tono de voz muy bajo para responder, mientras que otros se sienten en libertad de soñar despiertos o de conversar con sus compañeros sobre asuntos no escolares. Hay otras diferencias en las formas en que los niños hablan con los adultos: en el tono, en la actitud y en los gestos que acompañan un mensaje lingüístico en interacción con el maestro, en el respeto y en la distancia que se expresa de forma consistente.

Considero que la socialización de los niños determina no sólo el tipo de respuesta ante situaciones de tensión y ante tareas exigentes, sino que también define la percepción de quien ejerce la presión o de la causa de la tensión. El hecho de que algunos niños perciban las tareas académicas (por ejemplo, una prueba una participación en público, etc. como una amenaza o como una; tarea desagradable o poco satisfactoria, está íntimamente relacionado a la relativa exposición a tareas similares en el hogar y los valores inculcados en la comunidad de referencia. El temor, el peligro, el dolor y la ansiedad se experimentan y se definen en contextos culturales específicos. A algunos niños les asusta el tener que demostrar conocimientos y habilidades que otros niños poseen, así como realizar tareas académicas en inglés, especialmente cuando éstas se deben realizar en público y con la posibilidad de consecuencias punitivas o de la desaprobación del maestro.

B) Mecanismos de enfrentamiento a situaciones problemáticas

No es mi intención decidir sobre distinciones sutiles entre el comportamiento adaptativo y las manifestaciones reales de inadaptación. En el contexto de la escuela, la adaptación debe implicar un esfuerzo consciente por seleccionar estrategias interaccionales a lo largo de un periodo de tiempo dirigidas a la reducción de la incomodidad, de los sentimientos negativos y de las amenazas que se asocian con la participación en tareas académicas en el salón de clase. La manifestación de temor o ansiedad puede coexistir con estrategias de adaptación durante un determinado periodo de tiempo. ¿Dónde termina la manifestación y donde comienza la adaptación? No es fácil trazar la línea divisoria. Los mecanismos de

adaptación se entienden aquí como una tendencia para retomar el control en áreas altamente sensibles de la vida académica de los niños en actividades escolares cotidianas.

Hay una gran diversidad en los mecanismos de adaptación. Algunos niños tienden a evitar la confrontación con personas o contextos potencialmente amenazantes, retirándose física o mentalmente del lugar, mientras que otros están dispuestos a enfrentar los retos si sienten apoyo y afecto continuo y persistente por parte de maestros y tutores. Otros más están convencidos de la necesidad de luchar y de enfrentar riesgos escolares de la misma manera que se han enfrentado a otros riesgos por cuenta propia. Algunos solicitan el apoyo de sus compañeros y se vuelven dependientes del grupo que les resulta más cercano culturalmente (los niños mexicanos buscan el apoyo de otros niños mexicanos).

Los maestros han pensado mucho sobre las formas de enfrentar los problemas escolares, tanto por parte de ellos como por parte de los niños. Ellos están convencidos de que uno de los problemas más difíciles que presenta la escuela a los niños y a los maestros procedentes de minorías étnicas y lingüísticas es un profundo racismo, en ocasiones sutil, en ocasiones claramente manifiesto. Los niños y los maestros norteamericanos tienen formas propias de expresar sus actitudes ante las etnias, sobre todo la mexicana. Los niños mexicanos son insultados y percibidos como inferiores por otros niños. Los maestros, especialmente los que proceden de familias "inmigrantes", perciben su papel como un apoyo a la adaptación de los niños, como un entrenamiento paso a paso en las habilidades lingüísticas, sociales y cognitivas necesarias para tener éxito en la escuela. Su cariño por los niños y su compromiso con ellos es innegable.

En las palabras de uno de los maestros: "No dejo que nadie ni maestro ni alumno, hiera mentalmente a mis niños. Mi maestra de tercer grado favorecía a los güeritos y me menospreciaba por ser moreno. Hasta la fecha, no he podido enfrentarla nuevamente". Otro maestro expresó la misma idea con otras palabras: "Me dicen que yo soy el primer maestro negro en esta escuela... los niños abren la puerta del salón y me gritan ¡Nigger, Nigger, Nigger! Yo lo siento, como un niño... Un maestro blanco me quiso enseñar cómo controlar la clase; su método de control era el de la terapia de la humillación...".

Según algunos maestros, los niños mexicanos y México-norteamericanos tienen que aprender a enfrentarse al racismo, porque únicamente así se podrán obtener buenos resultados académicos: "Nos consolamos mu-

tuamente y consolamos a los niños. Somos en general tolerantes, salvo cuando otros maestros u otros niños tratan de herir a nuestros niños”, dijo un maestro.

C) Rendimiento

Las dificultades de adaptación tienen un impacto visible sobre el rendimiento de los niños. La fuerza de este impacto es desconocida, y probablemente esté condicionada por muchos factores que aún deben ser estudiados. Los niveles de rendimiento de los niños aquí estudiados se resumen en el cuadro 4. Las dos pruebas estandarizadas utilizadas en las escuelas para medir rendimiento son el *California Achievement Test* y el *Comprehensive Test of Basic Skills in Spanish* (CAT y CTBS, respectivamente). El nivel de la prueba indica el grado de complejidad y el formato utilizado para examinar a los estudiantes. Tenemos alguna información sobre estos alumnos: años en la escuela, edad, habilidades para manejar números y texto escrito, etc. La prueba CAT tiene tres áreas centrales: lectura, idioma y matemáticas. En cada área, la prueba proporciona el resultado en puntaje, arriba, y el grado al que equivale, abajo. El CTBS tiene sólo dos áreas, lectura y matemáticas, pero tanto el puntaje como el grado equivalente son compatibles con los de la prueba CAT (al menos para propósitos de evaluación aproximativa de niveles —aunque son conocidas las críticas al grado de adecuación de la traducción del CTBS al español)—. Así, por ejemplo, Raúl, con un puntaje de 268 en lectura en inglés, se encuentra en un nivel equivalente al primer grado y tres meses (CAT), mientras que en lectura en español alcanza un nivel equivalente al de primer grado y seis meses.

Para traducir estas categorías cuantitativas en afirmaciones de mayor significado dentro de cada grado, revisaré el rendimiento académico de cada niño, comenzando con los cinco del tercer grado.

Raúl:

Casi dos años de retraso en lectura y matemáticas en ambos idiomas.

María:

Un año de retraso en lectura, cinco meses de retraso en matemáticas (examinada en inglés).

Xavier:

Aproximadamente el mismo nivel que Marta.

Pablo:

Un año de retraso en lectura, al nivel esperado en matemáticas (examinado sólo en español).

CUADRO (
Rendimiento académico de niños con problemas
de adaptación en la escuela

	SEXO	GRADO	GENERACIÓN	FLUIDEZ EN ESPAÑOL	FLUIDEZ EN INGLÉS	NIVEL	LECTURA PUNTOS/ GRAD. EQUIV.	GRAMÁTICA PUNTOS/ GRAD. EQUIV.	MATEMÁTICA PUNTOS/ GRAD. EQUIV.	NIVEL	LECTURA PUNTOS/ GRAD. EQUIV.	MATEMÁTICAS PUNTOS/ GRAD. EQUIV.	MIGRANTES
Raúl	M	3	1	5	3	11C	$\frac{268}{1.3}$		$\frac{190}{1.4}$	C	$\frac{240}{1.5}$	$\frac{277}{2.0}$	x
María	F	3	2	1	5	12C	$\frac{318}{1.8}$	$\frac{354}{2.0}$	$\frac{345}{2.5}$	-----	-----	-----	
Xavier	M	3	2	4	5	12C	$\frac{326}{2.0}$	$\frac{360}{2.0}$	$\frac{553}{2.5}$	-----	-----	-----	
Pablo	M	3	2	4	1	-----	-----	-----	-----	C	$\frac{291}{2.0}$	$\frac{310}{2.7}$	x
Juan	M	3	2	4	3	12C	$\frac{295}{1.6}$	$\frac{298}{1.2}$	$\frac{398}{2.3}$	-----	-----	-----	x
Antonio	M	4	1	5	3	12C	$\frac{263}{1.2}$	$\frac{348}{2.0}$	$\frac{333}{2.2}$	-----	-----	-----	x
Eduardo	M	4	1	5	1	12C	$\frac{313}{1.8}$	$\frac{317}{1.5}$	$\frac{349}{2.6}$	1	$\frac{277}{1.9}$	$\frac{345}{3.3}$	x
Adrian	M	4	2	1	5	12C	$\frac{281}{1.4}$	$\frac{387}{2.5}$	$\frac{354}{2.9}$	-----	-----	-----	
José	M	6	1	5	3	15C	$\frac{412}{3.9}$	$\frac{458}{4.0}$	$\frac{482}{6.4}$	1	$\frac{562}{9.4}$	$\frac{469}{6.8}$	x
Jacinto	M	6	2	5	1	12C	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
Lupe	F	7	1	4	5	12C	$\frac{368}{2.9}$	$\frac{472}{4.4}$	$\frac{364}{3.2}$	-----	-----	-----	x
Sergio	M	7	1	4	4	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	x
Rogelio	M	8	1	4	1	-----	-----	-----	-----	1	$\frac{470}{6.1}$	$\frac{460}{6.5}$	x

Para algunos de los alumnos recién llegados no había resultados disponibles. Sin embargo, sabemos que Sergio y Rogelio estaban obteniendo altas calificaciones^É

Juan:

Dos años de retraso en lectura en inglés, un año de retraso en matemáticas (examinado en inglés).

Si hacemos una escala cualitativa de los alumnos de tercer grado en términos de los que obtuvieron los rendimientos más altos a los que obtuvieron los más bajos, el orden es el siguiente: Xavier, María, Pablo, Juan y Raúl.

Los estudiantes de cuarto grado obtuvieron los siguientes resultados:

Antonio:

Tres años de retraso en lectura, dos años de retraso en idioma y en matemáticas (examinado sólo en inglés). Sin duda obtendría mayores niveles en la prueba CTBS.

Eduardo:

Casi al nivel de su grupo en matemáticas en español; entre dos y dos años y medio de retraso en lectura, tanto en inglés como en español.

Adrián:

Un año de retraso en matemáticas, uno y medio de retraso en inglés, dos años de retraso en lectura. Es monolingüe en inglés.

El orden de rangos es el siguiente: Adrián, Eduardo, Antonio. Los tres de sexto grado tienen los siguientes resultados:

José:

Alto rendimiento en español. Tres años y medio por encima de la norma en lectura, un año por encima en matemáticas. En lectura y gramática en inglés, hay dos años de retraso, pero en matemáticas en inglés está un poco por encima de la norma.

Jacinto:

No hay datos disponibles.

Lupe:

Tres años de retraso en lectura en inglés y en matemáticas dos años y medio de retraso en gramática (examinada sólo en inglés).

Sin duda, es José el que muestra los rendimientos más altos en este estudio.

Finalmente, tenemos un alumno del 7° grado, Sergio, y uno del 8°, Rogelio:

Sergio:

No hay datos disponibles.

Rogelio:

Dos años de retraso en lectura en español y uno y medio en matemáticas (examinado sólo en español).

No es extraño que los niños mexicanos resulten con uno o dos años de retraso cuando se les examina en inglés con una prueba estandariza-

da. Lo que sí debe causar extrañeza son las tendencias del rendimiento y la aparente incapacidad de reducir la brecha manifiesta en las pruebas en inglés. Este aspecto requiere de mayor profundización; todo lo que puedo decir aquí es que los maestros sienten que el nivel de rendimiento de los niños con resultados más bajos no mejora de un año al siguiente. En efecto, parece empeorarse, como en el caso de Juan, Raúl, Eduardo, Antonio y Lupe. ¿Cómo podemos explicar esto? Se puede especular que las retribuciones de la participación en tareas académicas disminuyen y no logran compensar los altos riesgos que involucra, tales como la humillación pública, el desprestigio, la incomodidad, la sensación general de incapacidad para comunicarse, etc. La secuencia de pequeños fracasos crea tendencias y sentimientos que son cada vez más difíciles de superar. Sin embargo, estas tendencias pueden ser revertidas por los maestros.

Durante las reuniones mixtas de maestros e investigadores, resultó evidente la frustración de algunos maestros que intentaban por todos los medios disponibles ayudar a los niños a adaptarse y a rendir al nivel de su grado. Hacia el final del proyecto, en una de las últimas reuniones, una maestra entró con una sonrisa de satisfacción y dijo: "¿Recuerdan lo que les dije de mis niños? De verdad había hecho lo imposible por ayudar a Antonio... Y ahora, ¡Brilla! Y el otro niño, Xavier, que no me caía nada bien, ¿se acuerdan? ¡Ahora hasta lo quiero! Era esquivo y difícil. Nunca me gustó este niño desde que empezó la escuela. Eso fue muy ruin de mi parte... Así es que me puse a pensar.. Platicué con mi esposo y llegué a la conclusión de que ese niño se mostraba agresivo conmigo *porque yo no lo quería*. Pero ahora él también brilla". Otros maestros tenían historias similares, pero la tarea en si es muy difícil, y entre ellos se apoyaban para enfrentarla.

Los resultados que aquí presentamos, en su calidad de preliminares y tentativos, cumplen el objetivo más de cuestionar algunas de las respuestas existentes que de responder a las preguntas iniciales. La investigación procesualmente orientada y los acercamientos etnográficos tienden a cumplir en la investigación educativa la función de contribuir a la búsqueda de la comprensión y de la explicación que otro tipo de investigación debe poner a prueba. ¿Qué es lo que específicamente está afectando a los niños de origen hispano en las escuelas de Estados Unidos? ¿Cuál es la mejor manera de tratar a los niños que tienen problemas de adaptación? ¿Cuál es la naturaleza de los diversos contextos de aprendizaje en la escuela que parecen generar ansiedad, sentimientos negativos o incapacidad para enfrentar tareas académicas? ¿Se trata de niños normales y de un problema que se resolverá tan pronto como estos niños dominen el idioma inglés? Si es así, ¿por qué es que algunos de los niños monolingües en inglés parecen manifestar problemas de adaptación? ¿Es que algunos de estos niños tienen problemas ma-

yores de aprendizaje? Y si de eso se trata, ¿cómo puede un maestro lograr en algunos casos cambios significativos en las pautas de participación y de logro académico de estos niños? ¿Son los datos de rendimiento (incluyendo los resultados de la pruebas CTBS en español) una medida válida del logro y del potencial académico de estos niños? Si el bajo rendimiento está relacionado con problemas de adaptación y con otros conflictos personales, ¿qué puede hacer la escuela? ¿Bajo qué condiciones pueden adaptarse mejor estos niños y motivarse para lograr un mejor rendimiento escolar, y bajo qué condiciones pueden alcanzar un mayor rendimiento cuando ya se encuentran motivados? Para aquéllos que enfrentan las tareas académicas en español, ¿qué tan útil ha resultado el cambio de idioma? ¿Cuál es el papel de los maestros frente a la inadaptación? ¿Qué pueden hacer? ¿Hay alguna manera en que escuela y comunidad puedan cooperar con el fin de apoyar a la familia completa y no sólo al niño que asiste a la escuela? ¿Cómo pueden los maestros adquirir el apoyo emocional y técnico necesario para apoyar a los niños con problemas de adaptación? Hay, en efecto, muchas otras preguntas de naturaleza más general similares a las anteriores, pero también es necesario examinar algunas preguntas más específicas.

Las preguntas relativas al papel del idioma y de la cultura constituyen el origen de los problemas de estos niños. ¿Qué tipo de política lingüística en la escuela puede efectivamente ayudar a los niños a enfrentar los requerimientos académicos? ¿De qué manera puede hacerse uso de la cultura para crear un ambiente de aprendizaje más apropiado para estos niños? ¿Qué puede hacer el personal de la escuela para mejorar la armonía interétnica y el mutuo respeto, un clima actitudinal de apoyo y una política de disciplina rígida para manejar el prejuicio racial? Es claro que no puedo pretender tener las respuestas a estas preguntas, pero considero que puedo compartir algunas sugerencias que podrían apuntar en la dirección adecuada para encontrarlas.

J4. IMPLICACIONES DE ESTE ESTUDIO

Este apartado final tiene el objetivo de relacionar algunos de los resultados con las políticas escolares y con sus prácticas cotidianas, y de identificar temas para futuras investigaciones. En este estado de conocimiento limitado, todo lo que podemos hacer es plantear algunas sugerencias. Antes de esto, sin embargo, es importante fundamentar las implicaciones del estudio, esto es, la relación entre la interpretación de los resultados y su significado práctico para la relación cotidiana entre maestros y alumnos. De la misma manera, esta interpretación de resultados debe relacionarse con el esfuerzo investigativo global necesario para ayudar a los niños, con las características de los que aquí han sido estudiados.

A partir de diversas fuentes de relatos, pero sobre todo de las entrevistas con los maestros y de las reuniones grupales, encontramos indicaciones que apoyan el planteamiento de Ogbu (1974, 1978) de que el contexto social, político y económico que circunda la escuela, determina el contexto de aprendizaje de la escuela y las oportunidades de logro académico de los niños que proceden de grupos étnicos minoritarios. Los maestros fueron muy claros al señalar el prejuicio racial generalizado en padres, niños e incluso colegas norteamericanos expresado dentro de la escuela y manifestado en diversas situaciones concretas. Algunos niños norteamericanos fueron retirados por sus padres de clases conducidas por maestros México-norteamericanos; otros niños compartían abiertamente con su maestros las opiniones prejuiciadas que escuchaban en sus hogares sobre los mexicanos y las comunidades de habla hispana en general; otros más se mostraban irrespetuosos ante personas mexicanas y México-norteamericanas (incluyendo a sus propios maestros y compañeros), sin recibir por ello sanción alguna. Los maestros México-norteamericanos sienten que son el centro de ataques por parte de colegas y administradores, pero su política es la de permanecer tranquilos y ganarse el respeto de todo el personal de la escuela preocupándose fundamentalmente por cumplir de la mejor manera posible con su función de maestros. El nivel y la generalidad del prejuicio no se conoció sino hasta el final del estudio, pero su evidencia no sorprendió a los investigadores.

El efecto supuesto de la socialización en el hogar sobre las formas específicas que usan los niños para organizar y utilizar información, para acudir a adultos y a compañeros como fuentes de información, y para manejar conceptos a través del texto escrito, también se encuentra apoyado por nuestros datos. Una de las fuentes más importantes de conflicto para los niños es precisamente la forma inesperada en que ellos deben comportarse en la nueva escuela. La única dificultad no es que el niño le encuentre sentido a la logística en el uso del tiempo y del espacio para desarrollar tareas académicas; llega más lejos, a la adecuación del comportamiento esperado para producir resultados específicos (premios palabras de aliento, apoyo, satisfacciones, etc.) La noción de que la cultura de la escuela tiene sus propias normas, funciones y responsabilidades queda clara, en contraste evidente con las frecuentes malas interpretaciones por parte de los recién llegados y sus intentos por aproximarse al comportamiento adecuado durante los primeros meses de clase. La burla de sus compañeros y las explicaciones de los maestros los guía paso a paso hacia el comportamiento socialmente aceptable en la escuela.

Pero las diferencias en la socialización en el hogar van más allá de las diversas maneras culturales de organizar conceptos básicos y comportamiento en las escuelas. En el caso de muchos niños inmigrantes, éstas llegan a las consecuencias más esenciales del analfabetismo en casa, que se manifiestan en la falta de habilidades cognitivas y metalingüísticas para manejar las habilidades de lectoescritura en cualquier idioma, y para hacer inferencias sobre significados encapsulados en palabras. Esta diferencia básica entre los niños inmigrantes y los niños hispanos de clase media explica los relativamente bajos niveles de aprovechamiento de los primeros en lectura en español y en matemáticas. Analizando algunos de los niños mexicanos mejor adaptados, que también tenían un alto nivel de rendimiento académico (había cuatro en el sexto grado), resultó evidente que desde el primer día de asistencia a la nueva escuela, a pesar de no conocer ni una palabra del idioma, comprendían una gran parte de las actividades escolares, participaban en tareas académicas mostraban menos tensión y ansiedad que los niños inmigrantes, y comenzaban a adquirir el dominio del segundo idioma con gran velocidad. De hecho, parecían casi siempre felices y socialmente activos. En todos los casos, el nivel de alfabetización de la familia era bastante alto en español, aunque en ese momento determinado de la vida familia el padre o la madre tuvieran el mismo tipo de empleo que los otros padres inmigrantes (en el campo o en las fábricas de productos enlatados). Por tanto, hay algunas indicaciones de que entre menos alfabetas sea los padres, más severos son los problemas del niño para adaptarse a la escuela. La relación entre la salud mental de la familia y el ambiente de alfabetismo en el hogar merece mayor atención.

Además de las observaciones anteriores, ciertas indicaciones que proceden de nuestros datos apoyan algunos de los estudios mencionados al principio (Philips, 1983; Erickson, 1979; Moll *et al.*, 1980, y otros). La información recogida para este estudio tuvo un impacto directo sobre nuestra comprensión de los conflictos que enfrentan los niños cuando llegan a su nueva escuela, así como sobre la naturaleza de las soluciones potenciales a los problemas de adaptación de niños procedentes de minorías etnolingüísticas en escuelas fundamentalmente norteamericanas: indicaciones que se refieren al papel de la adquisición de fluidez en el primero y en el segundo idiomas, y de la adquisición de destrezas comunicativas en el contexto escolar. A continuación presentamos un resumen de las indicaciones derivadas de nuestros datos:

- 1) La habilidad comunicativa en español para los intercambios en contextos académicos dentro de campos específicos (matemáticas, lec-

tura, etc.) parece enriquecer el bienestar emocional general del niño y favorecer la rápida adquisición de la habilidad correspondiente de comunicación en inglés dentro de los mismos contextos y campos específicos.

- 2) La adaptación general de los padres al nuevo idioma y a la cultura, su bienestar económico y social general y su nivel de alfabetismo, juegan un papel clave en la adaptación del niño a la escuela y en la satisfacción de la necesidad del niño de apoyarse en un ambiente familiar favorable.
- 3) Los patrones del discurso de niños inadaptados, tanto en inglés como en español, reflejan una carencia básica en el desarrollo del lenguaje, tanto para propósitos académicos como para propósitos sociales dentro de la escuela. La polución lingüística parece ser más lenta, la falta de precisión lingüística y de normas sintácticas reflejan diferencias cualitativas de socialización en el hogar y enfrentan sanciones sociales por parte de compañeros y maestros (burla, corrección, arremedamiento, desprecio).
- 4) Los niños con menores niveles de rendimiento parecen ser también los más distantes social y culturalmente, y encuentran que la vida escolar es amenazante debido a su incapacidad de encontrarle sentido a lo que la gente hace en la escuela y a su incapacidad para comunicarse e interactuar de manera exitosa.
- 5) Algunos maestros demuestran una gran capacidad para entrenar a los niños y para adoptar estrategias para tranquilizarlos y consolarlos; el cambio del uso del inglés al uso del español, el empleo de comportamientos de contacto físico culturalmente apropiados, la interacción informal fuera del salón de clases, etc., son ejemplos de las estrategias empleadas.
- 6) Algunos maestros generan tensión en los salones de clase y esto puede tener efectos muy graves sobre algunos niños. La capacidad del maestro para ayudar o destruir a un niño es innegable.
- 7) Incluso para aquellos niños que tienen un nivel aceptable de fluidez en inglés (3 o 4 en las escalas usadas por la escuela), la habilidad real para comunicar conjuntos específicos de conceptos en campos particulares puede ser mucho más bajo, y en ocasiones esto resulta incluso doloroso en un ambiente hostil en el que las sanciones sociales a los errores tienen un origen racista.

Aunque el estudio es muy limitado y las indicaciones enlistadas anteriormente requieren de un mayor análisis, tenemos suficiente información como para plantear algunas sugerencias generales al personal de la escuela en lo que respecta a políticas de equidad y de lengua, así como algunas sugerencias específicas sobre el entrenamiento en el trabajo y la asistencia técnica a los maestros, la organización de programas de apoyo a los niños y a sus familias y la creación de ambientes más flexibles dentro del salón de clase, de manera que se pueda ubicar en una situación de transición cultural a los niños con problemas de adaptación a la estructura rígida de la escuela.

VIII. RECOMENDACIONES PARA EL PERSONAL DE LA ESCUELA

Mis recomendaciones generales guardan relación con la necesidad de mejorar el contexto de aprendizaje de la escuela. La tarea de crear un ambiente de aprendizaje más humano y apropiado tiene serias dificultades: los maestros y los administradores están sobrecargados de trabajo, el ritmo y el estilo escolar resulta en una tensión continua, y existe la tendencia de llevar al trabajo los problemas familiares. A pesar de todo esto, el personal de la escuela debe enfrentar el reto de definir políticas de trabajo que puedan resolver problemas de equidad que hacen menos efectivo el aprendizaje, la motivación por aprender y el bienestar general. Estas políticas deben buscar la equidad al menos en tres áreas: 1) una participación justa en el poder de toma de decisiones y en las responsabilidades del trabajo cotidiano; 2) un respeto a las diferencias culturales y lingüísticas de maestros y alumnos procedentes de grupo etnolingüísticos minoritarios; y 3) relaciones interétnicas en la escuela y con los padres.

Algunos maestros y administradores deben advertir finalmente que la escuela es de hecho multiétnica y multicultural, que la filosofía de la educación pluralista tiene implicaciones para la asignación de recursos y para la distribución de poder a todos los niveles, y que la equidad implica justicia, es decir, tratamiento no diferencial de maestros, alumnos y padres sobre la base de sus características culturales o lingüísticas. Una fiesta del cinco de mayo todos los años u otras demostraciones de una actitud liberal hacia la población de origen hispano es insuficiente. La justicia básica y el desarrollo de las responsabilidades profesionales hacia niños y maestros de minorías étnicas es aquí el aspecto central. En el fondo del pluralismo debe haber equidad, y la equidad implica una medida de igualdad política, el compartir el poder (sobre todo a tomar decisiones) con todos los grupos étnicos involucrados en la escuela.

Mis sugerencias específicas están dirigidas hacia el ofrecimiento a maestros y niños, del apoyo asistencia que requieran. Para los maestros, yo sugeriría que se les proporcionaran: 1) apoyos educativos adicionales que les permitan dedicar tiempo para ayudar a los niños con problemas de adaptación a nivel personal; y 2) entrenamiento en el trabajo, adicional al ordinario, con la finalidad de buscar nuevas opciones y formas más efectivas de manejar problemas de adaptación. Pueden distinguirse tres funciones principales de estas sesiones de entrenamiento: a) proporcionar asistencia técnica en materias específicas y respecto a problemas concretos que pueden surgir dentro de este contexto; b) seguimiento cercano del proceso de los esfuerzos del maestro, así como el ofrecimiento de apoyos emocionales; y c) tratamiento profesional que les permita manejar el esfuerzo cotidiano que exige el trabajo en ese contexto.

Respecto a los niños, mis sugerencias son las siguientes:

- 1) Crear programas académicos en condiciones óptimas donde el idioma, el tiempo, de espacio, el maestro y otros factores contextuales sean manejados de tal forma que se reduzca la tensión. Estos programas pueden convertirse en programas individualizados durante determinados periodos.
- 2) Proporcionar a los niños apoyo profesional de manera ordinaria.
- 3) Crear centros de recursos para el aprendizaje, donde los niños encuentren incentivos no amenazantes y culturalmente congruentes para el aprendizaje, mediante computadoras, trabajos en artes plásticas, proyectos científicos, etc., bajo la dirección de personal bilingüe calificado. El acceso a este servicio debe protegerse a toda costa.
- 4) Asignar a una persona como vínculo entre la escuela y la comunidad, a fin de que mantenga contacto con las familias de estos niños, y con el apoyo de otros padres, ayudar a familias necesitadas durante los periodos más críticos de adaptación a su comunidad.

Más directamente en relación con los padres de los niños, sugeriría la creación de una organización interétnica de padres voluntarios que se plantee como finalidad el apoyo a los recién llegados con los siguientes servicios: 1) orientación profesional; 2) alfabetismo para adultos en español; 3) clases de inglés para adultos como segunda lengua; 4) grupos de entrenamiento para cuestiones prácticas.

Sin ignorar la importancia de tener una orientación pragmática y de hacer algo por ayudar a resolver los problemas de muchos niños y sus familias para adaptarse a un nuevo estilo de vida y a una nueva escuela, debemos reconocer que también hay muchas necesidades de investigación, y que la urgencia por estudiar estos problemas es clara en términos del número de niños que se encuentra en estas situaciones, así como en virtud de la gravedad de su situación personal y académica.

IX. RECOMENDACIONES DE INVESTIGACIÓN

Apenas hemos empezado a hurgar la superficie de los problemas de adaptación y de rendimiento de los niños de origen hispano, o más bien, de los problemas creados socialmente en situaciones de rápido cambio lingüístico y cultural de familias mexicanas y México-norteamericanas. El alto nivel de analfabetismo y las altas tasas de deserción entre las minorías raciales y étnicas en los Estados Unidos, son claros indicadores de este problema. Si es cierto que este estudio parece indicar que la creación de ambientes de aprendizaje adecuados en las escuelas es una tarea difícil, y que el precio de situaciones de aprendizaje inadecuadas es pagado fundamentalmente por los pobres y por las minorías étnicas y raciales, entonces quisiera recomendar avances de investigación en tres áreas fundamentales:

1. La naturaleza y las propiedades de ambientes de aprendizaje adecuados.
 - Bajo qué condiciones obtienen altos rendimientos académicos los niños de minorías étnicas y raciales.
 - Qué incentivos motivan a los niños de minorías étnicas y raciales para que obtengan altos rendimientos.
 - Qué estructura y qué estrategias interaccionales utilizadas por los maestros han resultado exitosas con niños de minorías étnicas y raciales.
 - Qué articulación existe entre el trabajo de los orientadores, de los maestros y de los administradores.
 - En qué difieren los padres de los niños con altos rendimientos académicos, de los padres con niños de bajos rendimientos.
 - Qué estrategias para la solución de sus problemas utilizan los niños que obtienen altos rendimientos académicos.
 - Qué políticas culturales y lingüísticas son favorecidas en la clase y en la escuela.

- Qué tipo de actividades académicas son más eficaces y menos amenazantes para los niños que presentan problemas de adaptación.
 - Qué tipos de diseños experimentales podrían emplearse para maximizar el aprendizaje de los niños sin un concomitante nivel alto de ansiedad, a través de equipos especiales (computadoras), grupos de estudio, actividades autodirigidas, etcétera.
2. El ambiente en el hogar de los niños de origen hispano y de otras minorías.
- Naturaleza de los apoyos brindados por cada padre a los niños con altos rendimientos, en comparación con niños de bajos rendimientos.
 - Frecuencia y tipos de comunicación de los padres con el personal de la escuela.
 - Estrategias interaccionales e idioma utilizado en la comunicación.
 - Comprensión, por parte de los padres, de los servicios públicos, y frecuencia relativa con la que los utilizan.
 - Mecanismos formales e informales para mantener alguna medida de apoyo social y asistencia cuando la familia atraviesa por crisis económicas, emocionales y de otro tipo.
 - Redes informales de familiares, amigos, personas de la comunidad, que auxilian en momentos de crisis.
 - Uso de ayuda profesional y de servicios de orientación para resolver serias crisis emocionales.
 - Visión general de la escuela y de la escolaridad, así como aspiraciones educativas para sus hijos.
 - Niveles de alfabetismo y contexto de la vida cotidiana, en inglés y en la lengua materna.
3. Adquisición de habilidades básicas.
- Adquisición de habilidades de lectura y matemáticas en la lengua materna como condición para su adquisición en inglés.
 - Adquisición de habilidades de lectura y matemáticas directamente en inglés por parte de niños monolingües en español.
 - Rendimiento de los niños bajo condiciones óptimas, en comparación con su rendimiento en situaciones de tensión.
 - Métodos experimentales informales, culturalmente congruentes para la enseñanza de la lectura en español y en inglés, en comparación con métodos tradicionales.

- Instrucción intensiva en habilidades de escritura a través de situaciones de la vida real.
- Proyectos científicos conducidos en forma bilingüe en contextos no constreñidos mediante participación cooperativa y no amenazante.
- Proyectos artísticos y su impacto sobre el desarrollo de la capacidad de comunicación de los niños (utilizando el modelo de “teatro campesino” u otros en los que los ayudantes colaboran a generar, organizar y presentar una pieza teatral con un mensaje social).
- Instrucción computarizada para la adquisición de habilidades matemáticas y de idioma.

Las anteriores son meras sugerencias de posibles temas y áreas que deben ser investigadas para comenzar a reorientar la educación de los niños mexicanos y México-norteamericanos que sufren graves problemas de adaptación escolar en los Estados Unidos.

BIBLIOGRAFÍA

- AU, K. y C. JORDAN, “Teaching Reading to Hawaiian Children: Finding a Culturally Appropriate Solution”. En: H. Trueba et al (Eds.) *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1981, pp. 139-152.
- AINSWORTH N., “Pedagogical Implications of a Comparative Study of Spanish and English Narratives”. En H. Trueba (Ed.), *Encounters with Text in a New Language and Culture: Ethnographic Perspectives*. Ablex Publishing Corporation. (En prensa).
- BOGGS, S. T. “The Meaning of Questions and Narratives to Hawaiian Children”. En:
- C. Cazden, V. John, & D. Hymes (Eds.), *Functions of Language in the Classroom*. New York Teachers College Press, 1972, pp. 299-327.
- BRONFENBRENNER, U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.
- BREMME, D.W., *Accomplishing a Classroom Event: A Micro-ethnography of First Circle*. Working Paper # 3, Learning Environments. Cambridge, Mass.: Harvard Graduate School of Education, 1976.
- CARRASCO, R.L., VERA A. y C.B CAZDEN, “Aspects of Bilingual Student’s Communicative Competence in the

- Classroom: A case Study". En: R. Duran (Ed.) *Latino Language and Communicative Behavior*, Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1981, pp. 237-249.
- CHERRY Wilkinson, L. (Ed.) *Communicating in Classrooms*. New York: Academic Press, 1982.
- CINTRON, J., CUELLAR, N. y H, TRUEBA, "The Use And Abuse of Discourse in Inter-ethnic School Encounters", Graduate School of Education, University of California, Santa Barbara. (Investigación en proceso).
- COOK-GUMPERZ, J., "Persuasive Talk: The Social Organization of Children's Talk". En: J.L. Green & C. Wallat (Eds.), *Ethnography and Language in Education Settings*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1981.
- ERICKSON, F" "Talking Down: Some Cultural Sources of Miscommunication in Interracial Interviews". En: A. Wolfgang (Ed.), *Nonverbal Behavior: Applications and Cross-Cultural Implications*. New York: Academic Press, 1979, pp. 99-126.
- FRAKE, C.O., "Notes on Queries in Ethnography". En: *American Anthropologist*, 66, Junio 1964, pp.132-145.
- GRIFFIN, P.; COLE, M. y D. NEWMAN, "Locating Task in Psychology and Educación". *Discourse Processes*, 1982, 5: 111-125.
- GRIFFIN, P.; NEWMAN, D. y M. COLE, "Activities, Actions and Formal Operations: A Vygotskian Analysis of a Piagetian Task". *Laboratory of Comparative Human Cognition*. University of California at La Jolla, San Diego, 1981.
- HAMILTON, S.F., "The Social Side of Schooling: Ecological Studies of Classrooms and Schools". Ponencia presentada a la National Invitational Conference on Research on Teaching, patrocinada por the National Institute of Education. Washington, D.C., febrero 25-27, 1982.
- LUDWIG, M., "Structuring Classroom Participation: The Use of Metaphrasing by Black and White Eighth Grade Students". En: H. Trueba et al (Eds.), *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1981, pp. 196-211.
- MCCLURE, E., "Formal and Functional Aspects of the Codeswitched Discourse of Bilingual Children". En: R.P. Duran (Ed.), *Latino Language and Communicative Behavior*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1981, pp. 69-94.
- MCDERMOTT, R.P., *The Culture of Experience*. New York: New York University Press, 1976.
- MCDERMOTT, R.P. "School Relations as Context for Learning in School". *Harvard Edu-*

- cational Review*, 47, 1977: 298-313.
- MCDERMOTT, R. P. y K. GOSPODINOFF, "Social Contexts for Ethnic Borders and School Failure" En: H. Trueba et al (Eds.) *Culture and the Bilingual Classroom. Studies in Classroom Ethnography*, Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1981, pp. 212-230.
- MEHAN, H., *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.
- MOHATT, G. y F. ERICKSON, "Cultural Differences in Teaching Styles in an Odawa School: A Sociolinguistic Approach". En: H. Trueba *et al.* (Eds.), *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*, Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1981, pp. 105-119.
- MOLL, L., ESTRADA, E.; DIAZ, E. y L. LOPES, "The Construction of Learning Environments in Two Languages". *The Quarterly Newsletter for the Laboratory Of Comparative Human Cognition*, 1980, 2, No. 3: 53-58.
- MOLL, L., "Training Teachers and Implementation of Writing Instruction", En: H. Trueba y L. Moll (Eds.) *Improving the Functional Writing of Bilingual Secondary School Studentes*, Reporte final a the National Institute of Education, Centet for Ethnographic Research and Laboratory of Comparative Human Cognition. (En proceso).
- OGBU, J.U., *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. New York, Academic Press, 1974.
- OGBU J.U., *Literacy in Subordinate Cultures: The Case of Black Americans*. Presentado a the Literacy Conference, Library of Congress, Washington, D. C., 1980.
- OGBU J.U., "School Ethnography: A Multilevel Approach". *Anthropology and Education Quarterly*, 1980-81, 12, No. 2: 3-29.
- PELTO, P.J. y G. H. PELTO, *Anthropological Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- PHILIPS, S., *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. Research on Teaching Monograph Series. New York & London: Longman, 1983.
- PIKE K., *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*, (Vol. I) California: Summer Institute of Linguistics, 1954.
- RODRÍGUEZ, B.R., "Language Functions in a Bilingual Classroom". *National Institute of Education*. (Investigación en curso).
- SCOLLON, R. y B. SCOLLON, *Narrative Literature and Face In Interethnic Communication*.

- Norwood, New York: Ablex Publishing Corporation, 1981.
- SCRIBNER, S. y M. COLE, *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1981.
- SHULTZ, J., "Language Use in Bilingual Classroom ". Ponencia presentada a the Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), Los Angeles, California, 1975.
- SHULTZ, J., "It's Not Whether You Win or Lose, It's How You Play the Game. A Microethnographic Analysis of Game Playing in a Kindergarten First Grade Classroom". Working Paper # 2, Newton Classroom Interaction Project. Cambridge, Mass.: Harvard Graduate School of Education, 1977.
- SPINDLER, G., *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- SPINDLER, G., (Ed.), *Being an Anthropologist: Fieldwork in Eleven Cultures*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- TRUEBA, H., "The Community and the Schools". En: H. Trueba y L. Moll (Eds.) *Improving the Functional Writing of Bilingual Secondary School Students*, Reporte final a the National Institute of education, Center for Ethnographic Research and Laboratory of Comparative Human Cognition (En proceso).
- TRUEBA, H., "Chicano Youth Confront English Text: The Forms, Functions and Values of Literacy in Non-School Settings" (En prensa).
- TRUEBA, H.; CINTRON, J. y N. CUELLAR, "Teaching in a Low Income School Bilingual Hispanic Children". Graduate School of Education, University of California, Santa Barbara. (Investigación en curso).
- VAN NESS, H., "Social Control and Social Organization in an Alaskan Athabaskan Classroom: A microethnography of "Getting Ready", for Reading, en: H. Trueba et al (Eds.), *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*. Rowley, Mass. Newbury House, 1981, pp. 120-138.
- WOLCOTT, H.F., *A Kwakiutl Village and School*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- WOLCOTT, H.F., *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.