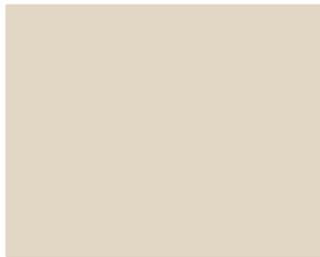


© JAMES HILL



LAS FAMILIAS MIGRANTE Y EL LENGUAJE:
"...El que habla dos lenguas vale por dos"

Informe del Proyecto Documentación de las experiencias intergeneracionales de aprendizaje de inglés encaminado a mejorar el acceso a servicios y recursos, al multilingüismo y a la incidencia comunitaria de los migrantes



El Equipo de Investigación

M. Brinton Lykes*, Evangelina Alvarez**, M. Emilia Bianco*, Daniela Bravo***, Fatou Fatty***, Kevin Ferreira*, Shaun Glaze*, Jackie Mkoshi***, Aida Palencia***, Doris Rubio**, Emily Sosrodjojo* and Gihan Suliman***

Afiliaciones: *Centro de Derechos Humanos y Justicia Internacional de Boston College, **Casita El Salvador, ***Women Encouraging Empowerment, Inc.

El equipo de investigación incluye 12 investigadores de las comunidades y la universidad. Somos adultos y padres migrantes, hijos de migrantes (tanto documentados como beneficiarios de acción diferida), estudiantes internacionales e individuos nacidos en los Estados Unidos. Como co-investigadores, reconocemos que nuestro nivel y posición social cambian la forma en que nos involucramos y comprendemos el mundo y nuestra investigación. Al unir nuestras habilidades y experiencias de vida, quisimos contribuir a una mejor comprensión de las fortalezas y los retos que un pequeño grupo de familias y comunidades latinas migrantes enfrenta en la adquisición y mantenimiento del lenguaje.

Tabla de Contenido

1	Quiénes Somos
2	Agradecimientos
3	Carta de la Directora del CHRIJ-MHRP
4	Resumen Ejecutivo
5	Estado del Arte: Familias & Comunidades Migrantes
6	Dónde Desarrollamos el Estudio
6	Lo que Hicimos y Cómo lo Hicimos
7	Lo que Aprendimos
7	Familias Migrantes
10	El Acceso a Servicios y Recursos Comunitarios
11	Clases de Inglés
14	Recomendaciones
14	Glosario de Términos
15	Referencias

Agradecimientos

Agradecemos a los participantes entrevistados, quienes compartieron sus historias y nos involucraron en el proceso de darle sentido a las vidas que llevamos y al mundo que compartimos. En particular queremos agradecer a Lor Holmes, presidente de la Junta de Women Encouraging Empowerment, Inc. y a Janet Bustos, David Díaz, Ana Lamiche, Daysi Monterrosa y Elba Vanegas, líderes de Casita El Salvador, por su compañerismo y sus contribuciones invaluable. Agradecemos también a Jessica Franco, Jessica Chicco, Sriya Bhattacharyya, Maria Gabriela Távara Vasquez y los demás miembros del equipo de investigación RADICALes. Agradecemos a nuestras familias por apoyar nuestra pasión y compromiso con este proyecto. Estamos agradecidos con el Consulado de El Salvador en Boston, East Boston Health Center, Zumix, Revere High School y Walden House por el apoyo logístico y de reclutamiento prestado a este proyecto. Muchas gracias a James Hill por la foto de East Boston. El equipo de este proyecto de investigación está muy agradecido con Boston College Lynch School of Education por reafirmar la importancia de la investigación basada en la comunidad y financiarnos mediante una donación de exalumnos a M. Brinton Lykes. También valoramos el espacio interdisciplinario que provee el Centro de Derechos Humanos y Justicia Internacional que ayuda a nutrir la investigación aplicada. Esta investigación no hubiera sido posible sin el compromiso y la extraordinaria pasión de todos los co-investigadores que colaboraron en este proceso de investigación-acción participativa de enseñar y aprender.

Carta de la Directora del CHRIJ-MHRP

“Documentación de las experiencias intergeneracionales de aprendizaje de inglés encaminado a mejorar el acceso a servicios y recursos, al multilingüismo y a la incidencia comunitaria de los migrantes” es un proyecto de investigación-acción participativa (IAP) con el cual se buscó entender y responder a las experiencias de los migrantes latinos con el inglés. Específicamente, el proyecto buscó una mejor comprensión de sus experiencias en (1) los programas de inglés para personas que hablan otros idiomas (ESOL) y (2) el acceso a instituciones comunitarias (salud, educación, etc.) en el área metropolitana de Greater Boston. El proyecto estudió también las dinámicas y los retos de las familias migrantes en las cuales los niños y niñas hablan inglés y los padres no. El proyecto fue un trabajo colaborativo entre Boston College y dos organizaciones comunitarias que trabajan con migrantes.

Casita El Salvador (CES) y Women Encouraging Empowerment, Inc. (WEE) formularon este proyecto IAP en colaboración con el Proyecto de Migración y Derechos Humanos (MHRP) del Centro de Derechos Humanos y Justicia Internacional de Boston College. Las organizaciones comunitarias identificaron sus preocupaciones y los co-investigadores de las organizaciones participantes estuvieron involucrados en cada paso del proceso de investigación. Escogimos la metodología de investigación-acción participativa con el fin de facilitar la participación de todos en el proceso. La IAP busca generar conocimiento “de abajo hacia arriba” y reconoce las distintas habilidades y recursos que los estudiantes y docentes universitarios pueden aportar a los procesos comunitarios, para facilitar la documentación e interpretación del conocimiento local. Igualmente importante, a través de procesos compartidos de enseñanza y aprendizaje, los co-investigadores pueden desarrollar acciones con potencial de transformación.

Esto proyecto IAP buscó:

- 1) Entender las barreras de lenguaje enfrentadas por los migrantes latinos en el acceso a servicios comunitarios,
- 2) Entender las implicaciones que tienen las diferencias de idioma al interior de las familias sobre el bienestar de sus miembros y su integración a la comunidad,
- 3) Entender las experiencias de los migrantes latinos en el acceso a cursos de ESOL, con el fin de adaptar la oferta actual hacia la satisfacción de las necesidades y demandas de esta población,
- 4) Tomar acciones para informar la política, los servicios y los recursos destinados a las comunidades migrantes.

Este informe comienza con una explicación del contexto en el cual viven y trabajan las familias participantes, es decir, presenta datos nacionales y estatales sobre las familias migrantes, dominio de inglés y acceso de los adultos a recursos y lecciones de inglés. Luego presentamos a las comunidades de East Boston y Revere, de las cuales son miembros nuestros co-investigadores comunitarios. Se sigue con una breve explicación de cómo realizamos nuestra investigación, es decir, la metodología de investigación. Finalmente, dividimos los hallazgos, es decir lo que aprendimos en las entrevistas, en tres secciones: Familias Migrantes, Acceso a Servicios y Recursos, y Clases de ESOL. Con el fin de hacer más accesible la información, creamos e incluimos en el reporte un Glosario de Términos. Podrán encontrar más información sobre el proyecto de investigación en la página web: www.bc.edu/humanrights/resources

Agradecemos a todos los participantes migrantes y a sus hijos, quienes compartieron sus experiencias y preocupaciones sobre como mejorar su conocimiento del inglés y mantener los idiomas de sus familias de origen. Esperamos que nos acompañen en la mejorad del bienestar de las comunidades y del acceso a los servicios y recursos necesarios analizados en este informe.



M. Brinton Lykes

Directora del Proyecto de Migración y Derechos Humanos

Centro de Derechos Humanos y Justicia Internacional de Boston College

“LAS FAMILIAS MIGRANTES Y EL LENGUAJE: ‘...El que habla dos lenguas vale por dos’ ” presenta el proceso de investigación-acción participativa que emprendió Casita El Salvador (CES), Women Encouraging Empowerment, Inc. (WEE) y el Centro de Derechos Humanos y Justicia Internacional de Boston College (BC CHRIJ) para estudiar las experiencias de las familias migrantes con el aprendizaje del inglés en East Boston y Revere. Este proyecto de investigación explora en que medida las familias pueden acceder a servicios comunitarios, incluyendo clases de inglés para personas que hablan otros idiomas (ESOL), además de los retos y las fortalezas que presentan las familias cuando sus miembros no hablan el(los) mismo(s) idioma(s) con fluidez.

Investigaciones previas sugieren que la fluidez en inglés está relacionada con mayores oportunidades económicas y con el estado de salud y educación de las familias migrantes. No obstante, la implementación de nuevas políticas fiscales al comienzo de la recesión económica de 2007-2008 ha restringido los recursos disponibles para los servicios de ESOL y otros recursos dirigidos a migrantes. Las consecuencias de las políticas tanto federales como estatales han creado retos para muchas comunidades de migrantes, incluyendo aquellas del área de Greater Boston, en donde organizaciones como WEE y CES han tenido que depender del trabajo de voluntarios para poder asistir a la gran cantidad de personas que se registran para recibir sus servicios.

Con el fin de tomar acción como parte de un proceso de investigación, CES, WEE y BC CHIRJ juntaron esfuerzos y crearon un plan de investigación para conocer más sobre las familias migrantes, las cuales incluyen a adultos hispano-parlantes que han tomado, abandonado o nunca asistido a clases de ESOL – así como sus hijos adolescentes entre los 11 y 17 años de edad. Los participantes fueron entrevistados y los hallazgos fueron sometidos a un proceso de análisis iterativo por parte de los co-investigadores.

Las familias reportaron que ayudarse con el idioma es parte de su día a día. Los hijos interpretan y traducen para sus padres que hablan poco inglés y éstos a su vez ayudan a sus hijos a aprender o mantener el español. Los adultos y los jóvenes expresaron sentimientos tanto positivos como negativos en relación con los roles que juegan en la familia. Las familias valoran tanto las habilidades en inglés como en español. Adultos y jóvenes reportaron querer fomentar el conocimiento de español de los niños y niñas, principalmente para facilitar su comunicación con los miembros de la familia y los amigos que hablan español y para mejorar sus posibilidades de conseguir trabajo en el futuro. Con este fin, muchas familias reportaron exigir que se hable español dentro del hogar, y muchas familias manifestaron abiertamente cuánto valoran el bilingüismo.

La mayor parte de los adultos que participó en el proceso IAP habló de los problemas y los éxitos a la hora de acceder a servicios. Debido primordialmente a que saben más inglés, era más probable que los niños y niñas reportaran no tener problemas con el acceso a servicios. Cuando las familias mencionaban tener problemas, la gran mayoría de éstos (77%) estaba relacionada con salud o educación. Se reportó que personal bilingüe ayudaba a las familias en su acceso a distintos servicios, aunque esta ayuda fue calificada como limitada debido a la falta de disponibilidad de este tipo de personal. Todos los adultos reportaron querer aprender inglés, independientemente de si habían o no asistido a clases de ESOL. En cuanto a quienes habían tomado dichas clases, casi la mitad había asistido a clases en múltiples instituciones. Muchos adultos reportaron querer más clases de conversación y más oportunidades de practicar su inglés hablando sobre temas relevantes para su vida personal. En general, los adultos reportaron haber tenido experiencias positivas en los cursos de ESOL, aunque su asistencia se volvía un reto o una imposibilidad dadas sus obligaciones de trabajo y de cuidado de los niños y niñas. Los padres en las clases reportaron que el inglés era especialmente útil en su lugar de trabajo o para la crianza de sus hijos.

El informe concluye con una lista de recomendaciones para los formuladores de políticas, los proveedores de clases de ESOL, las instituciones comunitarias, por ejemplo proveedores de servicios de salud y escuelas, y para todos los miembros de las comunidades. Las recomendaciones incluyen aumentar los recursos para la enseñanza de ESOL para aquellas personas con dominio limitado de inglés, y adaptar dichos servicios a las necesidades de estas personas proveyendo servicios de guardería de niños y atendiendo a las complicaciones y responsabilidades laborales de las mismas. En segundo lugar, se proveen estrategias para que las comunidades observen las barreras de acceso que enfrentan las familias migrantes y se ofrecen sugerencias concretas para programas de traducción, interpretación y acogida de familias migrantes, con el fin de facilitar un mejor acceso de dichas familias a las escuelas y sistemas de salud. Finalmente, el reporte recomienda que tanto la comunidad como las instituciones entiendan el valor del biculturalismo y el bilingüismo.

En su reporte, "*Investing in English Skills: The Limited English Proficient Workforce in the U.S. Metropolitan Areas*," Wilson (2014) revela que aproximadamente uno de cada diez adultos tiene Dominio Limitado de inglés (LEP).¹ Hay cerca de 19 millones de personas entre los 16 y 64 años de edad con LEP, la mayoría de las cuales son migrantes.

Investigaciones previas demuestran que el dominio de inglés es considerado como una puerta para acceder a mejores oportunidades económicas, servicios de salud y resultados educativos, para los migrantes y sus familias. No obstante, las limitaciones de financiación y la falta de infraestructura y experiencia profesional en el trabajo con migrantes han tenido como resultado una oferta inadecuada de clases de Inglés para personas que hablan otros idiomas (ESOL).¹ Los hijos de migrantes tienen mayor exposición al inglés en el colegio, por lo que típicamente aprenden inglés más rápidamente que los adultos¹. Por lo tanto, muchas familias dependen de sus hijos para traducir e interpretar, lo cual tiene impactos tanto positivos como negativos en los niños y niñas y en las familias.

Para los migrantes, la poca capacidad para hablar un idioma ha sido asociada con ingresos salariales más bajos³. De hecho, en comparación con adultos que dominan el inglés, los adultos LEP en edad activa ganan entre el 25 y el 40 por ciento menos¹. Así mismo, el dominio de inglés ha sido asociado con acceso a salud; entre mayor conocimiento del inglés mayor acceso a servicios de salud de calidad.^{4,5,6} La capacidad de los padres de hablar inglés también ha sido asociada a menores niveles de educación para sus hijos.¹ Muchos padres migrantes no entienden el sistema escolar de los Estados Unidos y les intimida la idea de involucrarse en las escuelas de sus hijos.⁷ Por el contrario, un mayor dominio de inglés por parte de los padres migrantes está asociado con un mayor rendimiento académico y económico de sus hijos.¹

Los migrantes adultos que hablan español valoran mucho el conocimiento del inglés y resaltan su importancia. No obstante, en 2003, los resultados de la Evaluación Nacional de Alfabetización de Adultos encontraron que el 60 por ciento de los 10 millones de migrantes LEP reportó nunca haber tomado una clase de ESOL.³ Se han identificado varias razones: los recursos federales y estatales para la educación básica para adultos, que incluye clases de inglés, no son suficientes para satisfacer la demanda⁹ y las clases de inglés reciben menos recursos que otras áreas de educación.¹⁰ Los migrantes LEP también enfrentan otras barreras, las cuales incluyen el costo de las clases, horarios y lugares inconvenientes y las responsabilidades que tienen en el cuidado de sus familias.^{1,7,11,12}

En las familias migrantes, los niños y niñas sirven de intérpretes para sus familiares LEP en las interacciones cotidianas que requieren hablar inglés o cuando las instituciones no facilitan intérpretes.^{13,14,15} "Las familias inmigrantes enmarcan la migración como un proyecto familiar en el cual todos tienen responsabilidades. El compromiso es que los padres se sacrifican para darle mejores oportunidades a sus hijos y a cambio los hijos estudian duro y ayudan en los quehaceres de la casa."¹⁵ La traducción y la interpretación son responsabilidades familiares comunes para los hijos de migrantes.^{16,17} Los niños y niñas traducen e interpretan en distintos lugares, los cuales incluyen ambientes cotidianos y entornos más especializados, como ámbitos médicos, legales o de seguridad pública; estos últimos son descritos por los niños y niñas como más difíciles.^{14,18}

Aunque es posible que una excesiva demanda de interpretación en la familia distraiga a los niños y niñas y afecte su rendimiento escolar o restrinja el tiempo que tienen para realizar otras actividades, ellos pueden verse beneficiados por pertenecer a una familia migrante. Se ha encontrado que los niños y niñas que son responsables en casa desarrollan un sentido de responsabilidad y habilidades organizativas útiles en la escuela.^{15,19} Además, los niños y niñas en familias migrantes tienen la oportunidad de aprender dos idiomas y tener acceso a dos culturas.⁷ La literatura define a la "juventud bicultural" como jóvenes bilingües capaces de moverse en dos mundos, cambiando de idioma y de identidad según el contexto.⁷ Estos jóvenes sufren menos estrés y ansiedad porque cuentan con las habilidades necesarias para manejar el estrés y obtener recursos de ambos sistemas culturales; las familias biculturales reportan resultados más sanos que aquellas familias que se han asimilado a la cultura anfitriona, mostrando menor conflictividad y mejor comunicación.^{7,17}

Lugar donde desarrollamos el estudio

Hicimos el estudio en East Boston y Revere, los cuales son parte del condado de Suffolk y del área de Greater Boston. El Condado de Suffolk tiene el doble de migrantes que el promedio nacional de migrantes de los Estados Unidos.²⁰ La información del censo confirma que entre 2000 y 2010 la concentración de migrantes de color de bajos ingresos ha aumentado significativamente en ambas comunidades y que esta tendencia se mantiene hoy en día.^{20,21} Las barreras de acceso a recursos y las brechas de infraestructura alimentan las tensiones entre los diferentes grupos.

East Boston

El barrio de Boston, East Boston (también conocido como Eastie), tiene una población de 43.575 habitantes. Desde principios de los años 90, se conoce como una comunidad de migrantes. A partir de 2013, Eastie es 57,2% latino, incluyendo niños y niñas nacidos en los Estados Unidos.²²



Los migrantes – nacidos fuera de los Estados Unidos – constituyen el 50,5% de la población de East Boston.²² Aproximadamente el 77,9% de estos migrantes se identifican como latinos.²²



Más de 18.000 personas son LEP.²² Aproximadamente en el 54,1% de los hogares se habla español.²²

Revere

Revere es una ciudad con 52.534 habitantes.²² Aproximadamente el 62,5% de la población de Revere es blanca, el 25,3% es latina (frente a 9,4% en 2000) y el 13,9 se identifica como de otro grupo racial o étnico.^{22, 23}



Los migrantes – nacidos fuera de los Estados Unidos – constituyen el 31,2% de la población de Revere;²² aproximadamente el 56,7% de éstos se identifica como latino.²²



Más de 11.000 personas son LEP.²² En aproximadamente el 23,7% de los hogares se habla español.²² La lengua materna del 48% de los estudiantes de la escuela secundaria de Revere es un idioma distinto de inglés.²⁴

Lo que hicimos y cómo lo hicimos

Este proyecto, al ser un proceso de investigación-acción participativa (IAP), reconoció el conocimiento que existe en las comunidades participantes y creó un diseño de investigación que contó con la participación de los socios comunitarios en todas las etapas del proceso. Buscaba generar una nueva comprensión de las dudas identificadas por la comunidad, fortalecer las capacidades de todos los co-investigadores y tomar acción colectiva para fomentar el bienestar de la comunidad.

Se entrevistaron 21 familias migrantes (11 en East Boston y 10 en Revere), con el propósito de explorar las experiencias lingüísticas de padres e hijos migrantes en relación con las dinámicas familiares y su acceso a servicios sociales. Específicamente, hablamos con 21 adultos, padres o tutores (ver Tabla 1) y con 20 jóvenes (ver Tabla 2) de las mismas familias (41 entrevistas en total). Utilizamos preguntas abiertas y fotografías para evocar sus historias y percepciones. Después de transcribir las grabaciones de las entrevistas, identificamos los temas comunes dentro y entre las entrevistas y luego cuantificamos el número de veces que cada tema fue mencionado (ver Codificación de contenido). Para la identificación de los temas se utilizó el método inductivo, estudiando una submuestra de los datos, y el método deductivo, mediante el estudio de literatura. Los temas fueron resumidos en un libro de códigos. Se pudo finalizar el libro de códigos por medio de la codificación repetida de un subgrupo de entrevistas y mediante discusiones sobre cómo interpretar los hallazgos de manera consistente. Luego, expertos codificadores codificaron las entrevistas restantes. Los co-investigadores comunitarios contribuyeron a la interpretación de los resultados, alimentando los análisis con sus propias experiencias. Todos los co-investigadores participaron en la discusión de la divulgación de los hallazgos y las acciones.

Tabla 1: Adultos entrevistados (n=21)*

Edad	Entre los 28 y los 58 años de edad, con un promedio de edad de 45 años
Sexo	19 mujeres, 2 hombres
País de Origen	El Salvador (10), Colombia (7), Guatemala (2), México (1) Perú (1)
Tiempo en los EE.UU.	Entre 8 meses y 27 años; 14 han vivido por más de 10 años de forma continua en los EE.UU.
Años de Educación	1 a 5 años (5), 6 a 12 (9), 13 a 16 (5), más de 16 (2)
Acceso a ESOL	Actualmente en clases de ESOL (12), abandonaron las clases de ESOL (5), y nunca asistieron a clases (4).
Nivel de inglés	15 de 21 adultos reportaron saber entre poco y nada de ingles.

Tabla 2: Niños/niñas entrevistados (n=20)*

Edad	Abarcó todas las edades entre los 11 y los 17 años
Gender	9 mujeres, 11 hombres
País de Origen	Estados Unidos (13), Colombia (4), El Salvador (2), Desconocido (1)
Nivel de inglés	De los 20 niños y niñas, 1 reportó hablar poco o nada de inglés, 7 algo de inglés y 12 reportaron dominio del idioma.

*Un niño cuyos padres habían aceptado que participara en el proyecto no quiso participar y, por tanto, no fue incluido en la muestra.

Lo que Aprendimos

Familias Migrantes

Nuestro proyecto de investigación encontró que los miembros de las familias latinas migrantes hablan y comprenden el español y el inglés a distintos niveles. Aunque esto varía según la familia, los niños y niñas reportaron sentirse más cómodos hablando y tener mejor nivel de inglés que sus padres, mientras que los padres reportaron sentirse más cómodos hablando y tener mejor nivel de español que sus hijos e hijas (ver Figuras 1,2 y 3).

Figura 1: Auto-Reporte del Dominio del Inglés de Adultos y Niños/Niñas

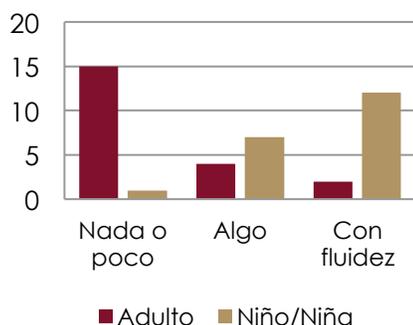


Figura 2: Auto-Reporte del Idiomas Más Cómodo para los Niños/Niñas

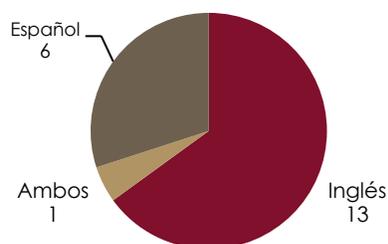
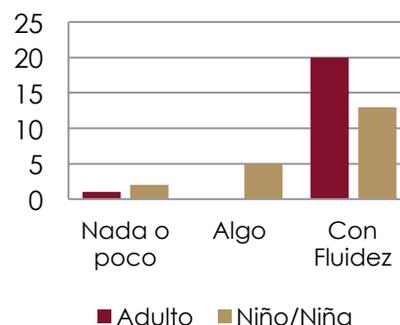


Figura 3: Auto-Reporte del Dominio de Español de Adultos y Niños/Niñas



Diez de las 21 familias reportaron dificultades de comunicación dentro de la familia. Esto tiene que ver primordialmente con el hecho de que los niños y niñas no hablan suficiente español como para comunicarse fácilmente con los padres o que los padres no saben suficiente inglés para comprender o aconsejar a sus hijos. Un padre expresó: "Muchas veces cuando hablo con mi hijo, él no me entiende, o cuando él habla conmigo, yo no lo entiendo". Los padres se sienten excluidos de las interacciones entre los hermanos o de las interacciones entre sus hijos y sus pares, cuando estas suceden en inglés. Un padre dijo: "A veces discuten en inglés para que yo no entienda". Los niños y niñas sienten que

la comunicación con sus padres mejoraría si los padres aprendieran más inglés o si ellos aprendieran más español. *“Siento que estaría más cerca de ellos, ¿sabes? Estaría más cerca porque podría expresarme mejor, tener conversaciones más largas”*. Otro niño dijo: *“Si mi mamá hablara inglés, sería más fácil contarle lo que está pasando en el colegio. Ahora solo diría ‘bien’”*.

A pesar de los retos de comunicación dentro de las familias, uno de los principales hallazgos de nuestra investigación es que los miembros de las familias señalaron el valor y los beneficios del bilingüismo al interior de sus familias. Las familias reportaron ayudarse mutuamente con el idioma: los hijos ayudaban a sus padres en situaciones en las cuales se necesitaba el inglés y los padres ayudaban a sus hijos e hijas a aprender y mantener el español. Los padres y los hijos consideran que mantener el español es muy importante para ellos, puesto que representa la identidad familiar y facilita la comunicación intrafamiliar, y también porque hablar dos idiomas se considera una herramienta importante para el futuro de los niños y niñas.

Los Niños y Niñas Ayudan a sus Familias con el Inglés

Todos los niños y niñas reportaron ayudar de alguna manera a sus padres con el inglés y todos menos dos adultos reportaron recibir ayuda de sus hijos. Los niños y niñas ayudan a los padres de distintas formas: les traducen, toman la iniciativa de enseñarles inglés, les ayuda con la pronunciación y con las tareas de sus clases de ESOL y apoyan a sus padres en diferentes situaciones, como cuando ordenan en un restaurante, escribiendo mensajes de texto, ayudándoles en el trabajo y ayudando a los niños y niñas menores con sus tareas.

Los niños y niñas reportaron distintos sentimientos asociados con este papel (ver Figura 4). Muchos ($n=12$) tenían sentimientos positivos, como sentirse bien, felices, importantes y apreciados por sus padres. No obstante, otros tenían sentimientos negativos ($n=15$), como sentirse incómodos, sentir que es difícil traducir o sentirse molestos y agobiados por la dependencia de sus padres. Tres niños dijeron tener sentimientos encontrados, como sentirse bien por ayudar a los padres pero molesto por haber sido interrumpidos o porque les parecía una tarea difícil. Los padres dijeron sentirse mal o frustrados, dependientes de sus hijos, avergonzados y culpables de depender de la ayuda de sus hijos (ver Figura 5). Muchos padres reportaron que entendían lo difícil que era para sus hijos traducir, debido a las dificultades del idioma y la etapa de desarrollo de los niños y niñas, justificando así la resistencia de estos a traducir. Algunos padres transformaron sus sentimientos negativos en motivación para aprender más inglés. Pocos padres admiraban la capacidad de sus hijos de aprender idiomas y dijeron abiertamente sentirse orgullosos de ellos. Los padres también reportaron sentir que era más fácil para sus hijos aprender idiomas de lo que era para ellos.

Figura 4: Sentimientos Expresados por los Niños/Niñas



“Realmente me siento bastante feliz al respecto, me hace sentir importante”.

“Para mi es difícil, porque es raro y a veces no sé las palabras”.

Figura 5: Sentimientos Expresados por los Padres



“Ellos no me ayudan lo suficiente, pero entiendo que es por su edad [...] Soy yo quien debe resolver el problem [de no saber ingles]”.

Varios padres dijeron estar conscientes de los problemas que pueden surgir por depender de la ayuda de sus hijos con el inglés. Seis padres reportaron que sus hijos ponían algún tipo de resistencia, diciendo que estaban cansados o que no tenían tiempo cuando los padres les pedían ayuda. Así mismo, los padres reportaron que a veces los niños y niñas traducían de manera superficial o incompleta. Cuatro padres reconocieron que traducir es difícil para los niños y niñas, lo que a su vez se ve reflejado en la sensación de los niños y niñas de que traducir para sus padres es difícil. Dos padres dijeron que algunas situaciones no resultan apropiadas para que los niños y niñas traduzcan, como en el

caso de las conferencias entre padres y profesores cuando se hablan temas sensibles relacionados con un hijo o hija. Señalaron que el contenido de la discusión podría cambiar la forma en que traduce el niño o la niña, o entristecerlos.

Manteniendo el Español y el Bilingüismo

Para las familias de nuestro estudio, mantener el español era algo muy importante. Los niños y niñas mostraron interés en el español y los padres hicieron esfuerzos por enseñar o garantizar que los niños no perdieran este idioma. De hecho, los 20 niños y niñas dijeron querer aprender o mantener el español y los 21 adultos reportaron que contribuían de manera activa en ayudarle a sus hijos mantener el uso del mismo.

Las familias dieron una variedad de razones para querer mantener el uso del español. Señalaron que el español puede facilitar la comunicación entre los miembros de la familia y los amigos que hablan español, incluyendo aquellos que viven en los países de origen de los padres. También dijeron que el lenguaje representaba las raíces, la identidad y la tradición de las familias. El español también era importante para el futuro de los niños y niñas, ya que familias señalaron que saber hablar dos idiomas –inglés y español – le ayudaría a sus hijos en el futuro en la búsqueda de empleo.

Los padres expresaron el deseo de que sus hijos aprendieran tanto inglés como español. Siete niños y seis adultos dijeron abiertamente que valoraban y promovían el bilingüismo. Un padre dijo: *“Creo que tiene más valor una persona que habla dos idiomas”*. Otro padre expresó: *“Dos idiomas, ¿se puede imaginar?”* Dos de los padres también dijeron que animarían a sus hijos a aprender un tercer idioma. Un niño dijo sentirse *“inteligente”* porque podía hablar dos idiomas y otra dijo que podía *“sorprender”* a otros con esta habilidad.

Mientras los padres quieren que sus hijos aprendan inglés en el colegio, tienden a practicar, enseñar y hasta obligar a sus hijos a hablar español en la casa. Nueve familias reportaron tener algún tipo de norma en la casa que restringe el uso del inglés. Un padre dijo: *“Cuando estamos todos juntos, les prohíbo que hablen inglés; en casa, sólo español”*. Otro padre dijo: *“Cuando salimos todos a comer, Mauricio me dice que quiere comer algo en particular, yo le digo: ‘si no lo dices en español, no habrá comida’. Así que trata de decirlo en español”*. En nuestro estudio encontramos que los padres sienten una fuerte obligación de enseñarle español a sus hijos. Algunos lo ven como un sacrificio: tres padres reportaron que aunque ellos se beneficiarían si hablaran inglés en casa, prefieren hablar en español para que a sus hijos no se les olvide.

Al hablar de la importancia del español, siete entrevistados (cuatro adultos y tres niños) narraron historias de niños y niñas latinos de amigos o familiares que aprendieron inglés y se les olvidó o nunca aprendieron español. Estas historias parecen haber ayudado a motivar a los padres a imponer reglas de hablar únicamente español en casa y a motivar a los niños y niñas a seguir usando el español. Es importante señalar que aunque todos los niños y niñas reportaron que querían hablar o mantener el uso del español, algunos se resistían a los esfuerzos de sus padres por enseñarles o decían sentirse más cómodos hablando en inglés. De hecho, el 65% de los niños y niñas de la muestra se siente más cómodo con el inglés y siete niños reportaron hablar inglés con sus hermanos.

Discusión

Los padres y los hijos de estas familias conocen de primera mano la manera como el lenguaje puede permitir o restringir el acceso a distintos espacios y recursos, incluyendo el acceso a la salud, a oportunidades de trabajo, al sistema escolar y a otras redes. Los padres estaban limitados por no hablar bien el inglés, mientras que los niños y niñas se beneficiaban por tener la posibilidad de saber dos idiomas y tener acceso a dos culturas. Las familias valoran el bilingüismo – tanto inglés como español – como una manera de acceder a mejores oportunidades para sus hijos y de facilitar la comunicación dentro de la familia. Parece que las familias en nuestra muestra perciben los beneficios del bilingüismo y del biculturalismo explicados en investigaciones previas con migrantes bilingües.

El valor del bilingüismo se enmarca en el contexto de un mundo globalizado y cada vez más conectado. Muchas de estas son familias transnacionales, es decir, algunos de sus miembros migran y otros, generalmente los abuelos, se quedan en casa. Gracias a las tecnologías de la comunicación y a los aviones, las familias pueden mantener sus vínculos a través de las fronteras. No obstante, si los hijos de los migrantes no conocen el idioma de la familia puede ser difícil, si no imposible, mantener los vínculos de las familias transnacionales. La globalización también explica la diferencia entre este grupo de migrantes de los siglos XX y XXI, que buscan mantener su idioma, y otros migrantes en el pasado que perdieron sus idiomas. En el pasado, los hijos de los migrantes no tenían tantas posibilidades de

mantenerse conectados con sus países de origen, mientras que hoy en día los hijos de los migrantes no sólo tienen el incentivo de comunicarse con sus parientes sino que también se pueden mantener conectados con otras partes del mundo. Un niño participante expresó esta noción de la globalización cuando explicó que no quería perder el español porque lo consideraba un “idioma práctico [y] común utilizado por la familia y por personas alrededor del mundo”.

El acceso a servicios y recursos comunitarios

Las familias en ambas comunidades ($n=16$) hablaron sobre el acceso a oportunidades laborales, incluyendo la necesidad de hablar mejor inglés para poder conseguir mejores empleos. Aunque una variedad de factores inciden en el acceso a buenos trabajos, el 81% de los adultos entrevistados dijo que el principal factor es el idioma. Casi la mitad de los adultos y jóvenes entrevistados dijo específicamente que saber inglés permite conseguir mejores empleos.

Al revisar los mapas producidos a partir de datos del censo, descubrimos que aunque East Boston y Revere tienen muchas cosas en común, hay diferencias importantes entre las dos comunidades. En comparación con Revere, en East Boston se ofrecen clases ESOL y servicios de salud en áreas con una mayor concentración de migrantes de color de bajos ingresos que hablan no hablen inglés “muy bien”.

El 75% de los entrevistados ($n=31$) reportó haber tenido problemas con el acceso a servicios, con porcentajes similares reportados por adultos y jóvenes. En estas familias, el 77% de los entrevistados compartió historias sobre los servicios de salud o los servicios escolares de sus hijos. En la Figura 6 se observan ejemplos de las experiencias reportadas por las familias.

Por ejemplo, en cuanto al ámbito de la salud, muchas familias dijeron que a pesar de haber intérpretes disponibles el tiempo de espera es demasiado largo. Esto es importante porque la salud es un área en la cual parece que los adultos dependen más de los miembros de la familia que hablan inglés, como hijos, compañeros y amigos. Una de cada 10 familias contó que en situaciones urgentes que requerían de un intérprete habían tenido que esperar entre dos y 11 horas. Algunos adultos contaron que habían tomado la decisión de renunciar a recibir un tratamiento debido a problemas con el idioma.

Las familias hablaron del problema de que los hijos sirvan de intérpretes en sus colegios. Los colegios brindan algún nivel de traducción en las reuniones, pero como señaló un niño “a veces cuando la reunión no es oficial o algo similar, no tienen [intérpretes]. Yo tengo que traducir, pero cuando es una reunión de padres, los colegios tienen traductores”.

Frecuentemente, los entrevistados reportaron que los empleados en los restaurantes y los docentes en los colegios de los niños y niñas hablaban español con cierta fluidez. En algunos casos, las personas reportaron que ellos van a sitios en donde no se requiere saber inglés. “Nosotros sólo vamos a restaurantes donde hablan español, así que no vamos a restaurantes en inglés. Vamos a restaurantes que quedan en la misma cuadra, el... cómo se llama, el Montecristo. No vamos donde hablan inglés”.

Figura 6: El Acceso a los Servicios y Recursos Comunitarios

¿Cuáles son los problemas, los éxitos y dónde no hay problema? ↓



Cuando se les pidió contar historias acerca de como accedían a diferentes servicios, los adultos y los jóvenes reportaron proporciones similares de problemas y casos exitosos. Sin embargo, cuando se les preguntó explícitamente si el acceso era un problema, los jóvenes fueron dos veces mas propensos a reportar que no lo era. Esto puede ser porque los jóvenes generalmente interpretan para los adultos.

El tamaño de los círculos representa una escala de experiencias accediendo a diferentes servicios reportadas por los entrevistados. Los problemas (en rojo), las experiencias de éxito (en azul) y las experiencias neutrales (en amarillo). El texto en los círculos ilustra un descubrimiento clave por cada tipo de experiencia. Las intersecciones muestran los lugares donde las historias de acceso se superponen (por ejemplo en los casos en los que había problemas, éxitos y experiencias neutrales en centros de salud o en las escuelas de los niños).

Discusión

Ambas comunidades mostraron bastante resiliencia para identificar espacios en donde el idioma no impedía el acceso a servicios importantes. Esto se lograba en parte por aprovechar la capacidad de los jóvenes de hablar dos idiomas, aunque algunos adultos también escogían a propósito ambientes en donde el idioma no era un problema (p.ej., restaurantes donde hablan español). Aunque muchas familias compartieron historias en las cuales los miembros de éstas no hablan inglés, varias familias reportaron que no tenían problemas en el acceso a servicios o recursos comunitarios en sus vidas cotidianas. No obstante, los entrevistados señalaron lugares claves en donde el acceso puede constituir un problema para las familias, primordialmente colegios y ámbitos de salud.

La población de migrantes de color de bajos ingresos en Revere es comparativamente más reciente que la de East Boston. También, las familias en Revere están geográficamente más lejos de los servicios comunitarios que aquellas de East Boston. El cambio demográfico en Revere sugiere que las inversiones estatales actuales pueden estar teniendo un impacto negativo particular en las familias de Revere. Los datos censos corroboran las experiencias de las familias que nosotros entrevistamos, es decir, muchas de las familias participantes de Revere señalaron que deben manejar para tener acceso a servicios, como hospitales y clases ESOL. Esto puede estar relacionado en parte con la distancia entre el lugar donde viven los entrevistados y el lugar donde están ubicados los servicios comunitarios. Esto es bastante probable dado que el Centro de Salud de East Boston tiene varias sucursales en East Boston, incluyendo un centro que nunca cierra, mientras que en Revere hay un solo hospital y una clínica de familia, ambos con horarios restringidos en las noches, los viernes por la tarde y los fines de semana. Otra posible razón por la que las familias deben manejar puede estar relacionada con las diferencias en los recursos que tienen las familias participantes. En términos de recursos financieros, los entrevistados de Revere tienden a trabajar más horas remuneradas (el 71% trabajaba al menos 30 horas por semana), comparado con las familias de East Boston (la mitad no tiene trabajo remunerado). Esto podría sugerir que los entrevistados de Revere tienen más recursos financieros y más restricciones por sus horarios. En comparación con Revere, los entrevistados de East Boston generalmente han vivido más tiempo en los Estados Unidos (el 58% de los adultos de Revere ha vivido en los EE.UU. por 10 años o más, comparado con el 89% de los adultos de East Boston), lo que sugiere que pueden tener acceso a más recursos humanos, como personas que les pueden ayudar a manejar las instituciones comunitarias.

En general, en East Boston hay más migrantes de color de bajos ingresos y con limitado conocimiento del inglés que en Revere. Esto sugiere que, en términos del nivel de inglés de los adultos, los de East Boston pueden estar más aislados lingüísticamente que los adultos de Revere. La mayor concentración de clases de ESOL en áreas donde viven migrantes de bajos ingresos que se destacó anteriormente puede reflejar la forma en que se está abordando esta necesidad. Aunque es importante ofrecer clases donde hay más personas que necesitan clases de inglés, los entrevistados mencionaron que cuando toman las clases, pocas ofrecen las capacidades prácticas y de conversación que se necesitan para participar de forma efectiva en los ámbitos de salud y o en el desarrollo académico de los hijos. Esto será discutido en la siguiente sección.

Cuadro 1: El estado de la política en Massachusetts

La Política de justicia ambiental (EJ) de la Oficina ejecutiva de energía y asuntos ambientales de Massachusetts (EEA) incluye a los hogares de bajos ingresos, de personas de color y con adultos LEP en su lista de poblaciones clave y considera que son especialmente importantes para la toma de decisiones relacionadas con infraestructura que puedan mejorar la calidad de sus barrios. Para la EEA la población LEP está “lingüísticamente aislada”. Aunque este término es importante pues llama la atención sobre las posibles pruebas que los adultos deben enfrentar, no tiene en cuenta el acceso que las familias pueden lograr a través del conocimiento de inglés o el bilingüismo de sus hijos o mediante los servicios disponibles en español. Esto cuestiona las implicaciones del término “lingüísticamente aislada” utilizado por la EEA.

Clases de ESOL

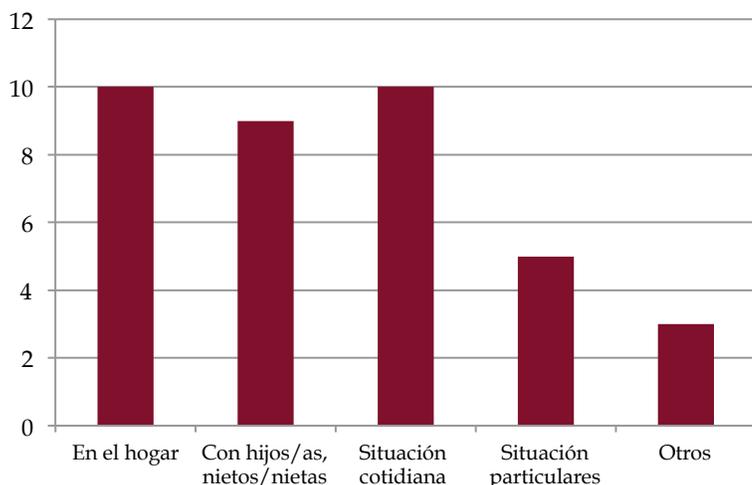
Todos los adultos entrevistados, incluyendo los cuatro padres que nunca asistieron a clases, reportaron que querían aprender el inglés. Aquellos que estaban inscritos en las clases dijeron que seguirían con las clases. Todos los que abandonaron o nunca asistieron a las clases expresaron interés en asistir a una clase de ESOL.

Los participantes adultos que estaban tomando clases al momento que fueron entrevistados o los participantes que habían abandonado las clases ($n=18$) dieron una lista de 10 diferentes organizaciones donde habían tomado clases de ESOL. La mayoría de estas organizaciones estaba en East Boston o Revere. Aproximadamente la mitad de los adultos reportó haber asistido a dos o más instituciones que ofrecían clases de ESOL, y varios adultos reportaron haber tomado clases en dos organizaciones al mismo tiempo. Varios adultos que asistieron a clases en Revere reportaron haber asistido también a una clase de conversación en inglés en East Boston. Este último hallazgo puede estar relacionado con el hecho que los adultos que viven en Revere están más lejos de los servicios de ESOL. En la siguiente sección hablamos de las experiencias de los entrevistados en las clases de ESOL. En la Tabla 3 se encuentran recomendaciones para mejorar estas clases.

Las Experiencias con las Clases de ESOL

Como se mencionó arriba, la mayoría de los adultos que toman clases de ESOL reportó hablar poco inglés. La mayoría reportó que las clases de ESOL fueron útiles para aprender habilidades básicas o un inglés que podían usar en situaciones cotidianas. Once adultos (52%) reportaron que las clases les ayudaban en sus trabajos, por ejemplo, les permitían una mejor comunicación con sus jefes o clientes, o podían abogar por sí mismos en su lugar de trabajo. Nueve adultos (43%) reportaron que aprender inglés les había ayudado con sus hijos o nietos, al poderlos entender y supervisar mejor, ayudarlos con sus tareas o aumentar la comunicación en general.

Figura 7: Las Clases de ESOL fueron útiles



“Realmente me ha ayudado con ellos [mis hijos] porque entiendo más de lo que dicen. Ahora si me quieren mentir no lo pueden hacer, porque entiendo lo que dicen”.

Cinco padres (24%) reportaron que el inglés les ayuda a tener acceso a ciertas instituciones, confirmando los hallazgos relacionados con acceso mencionados arriba. Estos cinco padres dijeron que las clases les habían ayudado en el consultorio médico, algunos contando de una experiencia en que ya no habían tenido que pedir un intérprete o llevar a sus hijos. Uno de los cinco padres también mencionó que las clases de ESOL le habían ayudado a comunicarse con la profesora de su hijo.

Aunque dicen que las clases les han sido útiles, muchos de los padres entrevistados también mencionaron tener problemas para asistir. Al examinar los casos de los nueve entrevistados que abandonaron las clases de inglés o que nunca habían asistido, vemos que los adultos dieron tres razones principales para sus acciones: hijos, trabajo y costos. Muchos de los adultos mencionaron que debían cuidar a sus hijos o nietos. Segundo, algunos adultos reportaron que sus horarios de trabajo no cuadraban con los horarios de clase o que sus trabajos estaban muy lejos de las clases. Por último, algunos dijeron que el costo de las clases de ESOL, o su percepción del costo, no les permitía asistir a las clases o preguntar por las clases.

Sugerencias de los padres para mejorar las clases de ESOL

Les preguntamos a los padres sobre sus experiencias con las clases de inglés y les preguntamos de diferentes maneras cómo podrían mejorarse las clases. Tomando en cuenta los obstáculos mencionados por las personas, sus recomendaciones y las historias que contaron sobre las clases de inglés, las sugerencias para mejorar las clases de inglés caen dentro de tres grandes categorías: Pedagógicas, de Contenido y Estructurales. Cuatro padres no aportaron ninguna sugerencia y tres de los cuatro padres dijeron estar satisfechos con las clases y que no tenían ninguna sugerencia. A continuación están las sugerencias:

Tabla 3: Sugerencias de los Padres para Mejorar las Clases de ESOL

Pedagógicas (11 padres)	Contenido (5 padres)	Estructurales (9 padres)
<i>Pedagógico se refiere a la manera como las personas enseñan.</i>	<i>Contenido se refiere a los temas que cubren en las clases.</i>	<i>Estructural se refiere a las sugerencias sobre las formas en que están organizadas las clases, por ejemplo, la necesidad de pagar por las clases, la ubicación de las clases, entre otros.</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar el orden y la estructura dentro del salón de clase, 2. Crear un ambiente de aula dinámico y familiar en el cual los estudiantes sienten que el docente hace que la clase tenga relación con sus experiencias como migrantes, así como crear un ambiente de aula más participativo, y 3. Incluir más conversación, con el fin de poder manejar las situaciones de la vida diaria con personas que hablan inglés, desde los vecinos hasta los docentes. Hubo diferencias en las perspectivas de los informantes clave sobre en qué nivel y en qué medida deberían introducirse clases de conversación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incorporar contenido relevante para las experiencias diarias de los participantes, tales como aprender sobre el sistema escolar para saber cómo apoyar mejor a sus hijos, aprender cómo ordenar en un restaurante o cómo hablar con el jefe. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cobrar poco por las clases. Para quienes mencionaron el costo, \$50-\$60 era demasiado caro, 2. Invertir en docentes de alta calidad u ofrecer capacitación a los docentes para fortalecer sus capacidades, y 3. Ofrecer cuidado de niños y niñas durante las clases.

Discusión

Los hallazgos del estudio revelan dos paradojas dentro de los datos sobre los adultos y las clases de ESOL. Primero, las razones por las cuales los adultos toman clases de inglés – el lugar de trabajo, el bienestar económico y sus hijos – son también las mismas barreras que muchos mencionaron para asistir a las clases. Los padres reportaron que las clases de inglés son útiles para sus trabajos, permitiéndoles conseguir un mejor empleo y supervisar o construir mejores relaciones con sus hijos. No obstante, también reportaron que los horarios de trabajo o la ubicación de las clases de ESOL, el costo de las clases y la necesidad de tener quien les cuide los hijos son barreras para la asistencia. Las cosas que más motivan a las personas a tomar clases de inglés son a la vez obstáculos, lo que crea una paradoja para los proveedores de ESOL que buscan maneras de ofrecer sus servicios. Aunque ofrecer cuidado para los hijos pareciera resolver la barrera de los hijos, la edad y el número de hijos, así como las obligaciones de ser padre complica la situación para los proveedores de ESOL y para los padres. Además, aunque ser creativo al momento de fijar horarios para que sean compatibles con los horarios de trabajo de los padres puede superar los obstáculos económicos y de trabajo, encontramos que aquellos que mencionaron el trabajo como una barrera tenían horarios impredecibles o exigentes que hacían difícil adaptar los horarios.

La segunda paradoja es que las situaciones en las cuales la mayoría de los padres dijeron necesitar el inglés no aparecen dentro de los ejemplos de cómo las clases de ESOL les habían ayudado o las sugerencias sobre el contenido que debería cubrir las clases. Aunque vientetres de los entrevistados (56%) expresó su preocupación por el acceso a centros médicos o al colegio de sus hijos, sólo cinco padres (24%) reportaron que en las clases les hayan enseñado habilidades que fueran útiles en estos ambientes. Es posible que esto se deba a que una gran parte de nuestra muestra reportó bajos conocimientos del inglés y, por tanto, aquellos que toman clases aún no han logrado una mejora notable en su nivel de inglés, suficiente para poder interactuar en ambientes médicos o escolares. Sin embargo, cuando les pedimos sugerencias para mejorar las clases, incluyendo el tipo de contenido que sería más útil, solo dos padres mencionaron específicamente que querían aprender más sobre cosas que les ayudaría en el proceso educativo de sus hijos y ninguno mencionó el contenido útil para las visitas médicas. De hecho, la mayoría respondió “todo”, lo cual sugiere que un vocabulario especializado para ayudar a sus hijos o ir al médico es secundario a poder tener conocimientos básicos en inglés. ¿Será que estas preocupaciones de acceso son relevantes cuando se les pregunta a adultos migrantes cuándo sienten la necesidad que deben aprender inglés, pero no es su mayor preocupación cuando están tomando clases de ESOL? Estos resultados paradójicos – el hecho de que las motivaciones comúnmente mencionadas para asistir a clases son a su vez barreras, así como que las principales situaciones en las cuales los participantes sienten la necesidad de aprender inglés no están dentro de sus principales sugerencias para el contenido a ser incluido en las clases – nos hace preguntarnos cómo los proveedores de ESOL podrían estructurar sus clases y/o sus recursos para maximizar el número de personas que pueden servir y al mismo tiempo atender mejor sus necesidades.

Recomendaciones

1. La enseñanza de ESOL es crucial para que los casi 19 millones de adultos LEP puedan tener acceso a mejores oportunidades económicas y contribuir más a sus familias, comunidades y al país en donde viven actualmente. Tener mayor conocimiento del inglés también puede mejorar la salud y educación de estas familias. Teniendo esto en cuenta, se deben revisar las políticas fiscales implementadas después del comienzo de la recesión económica, las cuales restringieron la financiación de la enseñanza de ESOL y se deben aumentar los recursos para los programas de ESOL a niveles más altos que antes de la recesión.
2. Ciudades como East Boston y Revere, que están recibiendo cada vez más migrantes LEP, deben ajustarse a las necesidades específicas de estas poblaciones. Estas comunidades deben realizar primero un mapeo de dónde viven las poblaciones LEP y dónde se están prestando servicios, y deben identificar las barreras al acceso.
3. Las instituciones comunitarias, como los proveedores de servicios de salud y las escuelas, deben ofrecer personal multilingüe y materiales informativos multilingües. Estas instituciones deben ser sensibles a las situaciones en las que los niños y niñas actúan como intérpretes y buscar alternativas cuando la información que se les pide traducir puede afectar su bienestar. En particular, las escuelas deben entender que los padres migrantes pueden sentirse intimidados al entrar en contacto con las escuelas debido a su limitado conocimiento del inglés, y deben conocer los retos que enfrentan al tratar de comprender e interactuar con el sistema escolar de los Estados Unidos. Estas limitaciones pueden afectar la manera en que las escuelas interpretan la participación de los padres y los resultados educativos de los niños y niñas. Las escuelas debe crear incentivos para acoger a los padres migrantes, explicarles el sistema escolar de los Estados Unidos y clarificar qué esperan los colegios estadounidenses de los padres. Tener personal multilingüe y entregar notificaciones e instrucciones para las tareas en el idioma hablado por la familia son críticos para facilitar la participación de los padres.
4. Se insta a todos los miembros de las comunidades a entender el valor del biculturalismo y el bilingüismo. Se ha encontrado que las familias biculturales son más sanas, tienen menor nivel de conflictividad y mayor compromiso, ayuda y apoyo entre los miembros de la familia². Las instituciones comunitarias que brindan servicios a las poblaciones LEP deben considerar programas para enseñar español a hijos de los migrantes. El bilingüismo puede facilitar la comunicación de las familias y puede dejar a los niños y niñas en una mejor posición para buscar empleo en el futuro.
5. Quienes ofrecen clases de ESOL deben ajustarlas a las necesidades de las poblaciones objetivo y ofrecer clases que sean asequibles y que brinden cuidado para los niños y niñas. Así mismo, se deben ofrecer servicios de ESOL en los lugares de trabajo, con el fin de facilitar el acceso de los trabajadores. Los proveedores de ESOL deben considerar sistemas de alfabetización familiar, que involucran tanto a los padres como a los niños y niñas en el modelo educativo y que son pedagógicamente relevantes a las experiencias de los padres migrantes y sus hijos.

Glosario de Términos

Bajos ingresos: Hogares con ingresos menores que el 65% del ingreso medio de Massachusetts.

Codificación de contenido: Un método sistemático de análisis de mensajes escritos, verbales o visuales con el fin de describir y cuantificar los datos.

El Coeficiente Kappa de Cohen: Un estimado estadístico de concordancia que generalmente fluctúa entre 0 (no hay concordancia) y 1 (concordancia perfecta). La concordancia perfecta es inusual; nuestro equipo también utilizó conversaciones y toma de notas para garantizar que estábamos “de acuerdo” sobre los códigos temáticos que usamos para interpretar la información de las entrevistas.

Dominio limitado del inglés (LEP): Personas que hablan inglés “menos que muy bien”, es decir, “bien”, “no bien” o “nada”.¹

ESOL: Inglés para personas que hablan otros idiomas. Frecuentemente conocido como “clases de inglés”.

Investigación-acción participativa (IAP): Un tipo de investigación que crea alianzas entre los miembros de la comunidad y los investigadores de la universidad. Conjuntamente desarrollan un enfoque de investigación que pretende abordar un tema o problema que surge de las experiencias de los miembros de la comunidad. Esta investigación busca fortalecer la capacidad de los miembros de la comunidad, permitiéndoles ser parte de todo el proceso de investigación. También busca resaltar el conocimiento de las comunidades locales, abordar temáticas

locales y suministrar información que les permita a los miembros de la comunidad tomar acción para mejorar su comunidad²⁷.

Latinos: Individuos que se identifican como oriundos de América Latina.

Libro de códigos: Una guía creada para resumir la información relevante necesaria, con el fin de reducir la cantidad de información o datos recogidos en las entrevistas, para su posterior interpretación.

Migrantes: Personas que nacieron fuera de los Estados Unidos y que - en este proyecto - viven actualmente en los Estados Unidos.

n= : Número de miembros observados (adultos, niños/niñas, familias, etc.).

Personas de color: Personas que en el Censo de los EE.UU. se identifican como no blancos Y no hispanos.

Nota sobre la traducción de citas: Todas las citas de las entrevistas se encuentran en letra cursiva y han sido traducidas del español al inglés por miembros del equipo de investigación, cuando ha sido necesario.

Nota sobre el desarrollo del Libro de Códigos: A partir del 20% del total de las entrevistas, cinco co-investigadores utilizaron los códigos para analizar los datos y llegaron a un consenso sobre todos los códigos (*Coeficiente Kappa de Cohen* - .7, en rango aceptable^{25,26}).

Referencias

1. Wilson, J. H. (2014). *Investing in English skills: The limited English proficient workforce in U.S. metropolitan areas*. Retrieved from The Brookings Institution website: http://www.brookings.edu/~media/Research/Files/Reports/2014/09/english-skills/Srvy_EnglishSkills_Sep22.pdf?la=en
2. Zhen, Y. (2013). The effects of English proficiency on earnings of U.S. foreign-born immigrants: Does gender matter? *Journal of Finance & Economics*, 1(1), 27-41. doi:10.12735/jfe.v1i1p27
3. Batalova, J. & Fix, M. (2014, December). *What does PIAAC tell us about the skills and competencies of immigrant adults in the United States?*. Retrieved from the PIAAC Gateway website: http://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/54da7824e4b026d7c8ca7cce/1423603748680/Batalova_Fix_PIAAC.pdf
4. Calvo, R. (2013, January) *Understanding the role of English on perceived quality of health care among Latino immigrants in the United States*. Paper presented at the Society for Social Work and Research 17th Annual Conference, San Diego, CA. Abstract retrieved from <https://sswr.confex.com/sswr/2013/webprogram/Paper18329.html>
5. Subramaniam, M. R., Mahajan, P. V., Knazik, S. R., Giblin, P. T., Thomas, R., Kannikeswaran, N. (2010). Awareness and utilization of emergency medical services by limited English proficient caregivers of pediatric patients. *Prehospital Emergency Care*, 14(4), 531-536. doi:10.3109/10903127.2010.497894
6. VanderWielen, L. M., Enurah, A. S., Rho, H. Y., Nagarkatti-Gude, D. R., Michelsen-King, P., Crossman, S. H., & Vanderbilt, A. A. (2014). Medical interpreters: Improvements to address access, equity, and quality of care for limited-English-proficient patients. *Academic Medicine*, 89(10), 1324-1327. doi:10.1097/ACM.0000000000000296
7. Bacallao, M. L., & Smokowski, P. R. (2009). Entre dos mundos/between two worlds: Bicultural development in context. *Journal of Primary Prevention*, 30(3), 421-451. doi:10.1007/s10935-009-0176-x
8. Dowling, J. A., Ellison, C. G., & Leal, D. L. (2012). Who doesn't value English? Debunking myths about Mexican immigrants' attitudes towards the English language. *Social Science Quarterly*, 93(2), 356-378. doi: 10.1111/j.1540-6237.2012.00850.x
9. Bird, K., & Foster, M. (2013, November). *From PIAAC to policy solutions: Promoting postsecondary and economic success for low-skilled workers*. Retrieved from the Center for Law and Social Policy, Inc. website: <http://www.clasp.org/resources-and-publications/publication-1/From-PIAAC-to-Policy-Solutions-11.7.13.pdf>
10. Eyring, J. L. (2014). Adult ESL education in the US. *The CATESOL Journal*, 26(1), 120-149. Retrieved from http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/10/CJ26_eyring.pdf
11. Soricone, L., Singh, N., Smith, C., Comings, J., Shields, K., Sacks, L., & Tull, A. (2011). *Breaking the language barrier: A report on English language services in Greater Boston*. Retrieved from The Boston Foundation website: http://www.tbfo.org/~media/TBFOrg/Files/Reports/ESOL_Report_Final18.pdf
12. Skilton-Sylvester, E. (2002). Should I stay or should I go? Investigating Cambodian women's participation and investment in adult ESL programs. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 9-26. doi:10.1177/074171302237201
13. Morales, A., & Hanson, W. E. (2005). Language brokering: An integrative review of the literature. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(4), 471-503. doi:10.1177/0739986305281333
14. Orellana, M. F., Dorner, L., & Pulido, L. (2003). Accessing assets: Immigrant youth's work as family translators or "para-phrases". *Social Problems*, 50(4), 505-524. doi: 10.1525/sp.2003.50.4.505
15. Suarez Orozco, C., Suarez Orozco, M. M., & Todorova, I. (2008). *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*. Cambridge: Harvard University Press.
16. Fulgini, A. J., & Pedersen, S. (2002). Family obligation and the transition to young adulthood. *Developmental Psychology*, 38(5), 856-868. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.856>
17. Rashid, H. M. (1984). Promoting biculturalism in young African-American children. *Young children*, 39(2), 13-23.
18. Corona, R., Stevens, L. F., Halfond, R. W., Shaffer, C. M., Reid-Quinones, K., & Gonzalez, T. (2011). A qualitative analysis of what Latino parents and adolescents think and feel about language brokering. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 788-798. doi:10.1007/s10826-011-9536-2
19. Callahan, R., Wilkinson, L., Muller, C., & Frisco, M. (2009). ESL placement and schools: Effects on immigrant achievement. *Educational Policy*, 23(2), 355-384. doi:10.1177/0895904807310034
20. United States Census Bureau. (n.d.). QuickFacts Beta. Retrieved from <http://www.census.gov/quickfacts/table/PST045214/00,25025,2556585>
21. Boston Redevelopment Authority. (2013). *American Community Survey 2007-2011 Estimate: East Boston Neighborhood*. Retrieved from <http://www.bostonredevelopmentauthority.org/getattachment/c8eb1c9d-829c-4e75-9beb-a05a8191d30f/>
22. United States Census Bureau. (2009-2013). *2009-2013 5-Year Estimates American Community Survey*. Retrieved from http://factfinder.census.gov/faces/nav/jsf/pages/community_facts.xhtml
23. United States Census Bureau. (2000). *Census 2000*. Retrieved from http://factfinder.census.gov/faces/nav/jsf/pages/community_facts.xhtml
24. Massachusetts General Hospital (n.d.). Center for Community Health Improvement. Retrieved March 2, 2015, from <http://www.massgeneral.org/cchi/communities/Revere.aspx>
25. Altman, D. G. (1990). *Practical statistics for medical research*. Boca Raton, FL: CRC Press.
26. Burke, M. J., & Dunlap, W. P. (2002). Estimating interrater agreement with the average deviation index: A user's guide. *Organizational Research Methods*, 5(2), 159-172. doi:10.1177/1094428102005002002
27. Baum, F., MacDougall, C., & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(10), 854-857. doi:10.1136/jech.2004.028662

Casita

El Salvador

East Boston, Massachusetts

Casita El Salvador es un espacio para promover y brindar oportunidades sociales, educativas y culturales para la comunidad salvadoreña en Massachusetts y New England. Ofrece un lugar para desarrollar liderazgos, mejorar la calidad de vida, reafirmar nuestra identidad e historia y apoyar a nuestros niños, niñas y jóvenes. El objetivo de nuestros programas debe ser social, pedagógico o cultural. Los programas contribuyen a la integración y organización de la comunidad salvadoreña para que pueda responder a los retos sociales, económicos, políticos y culturales en los Estados Unidos, y brindar apoyo y asistencia a nuestra gente en El Salvador.

Women Encouraging Empowerment, Inc es una organización comunitaria de Revere, Massachusetts con la misión de *educar, incidir, proteger y promover los derechos de los migrantes, refugiados y mujeres de bajos ingresos* y sus familias, mediante la organización, el desarrollo de liderazgos y la provisión de servicios. Nuestra visión es el éxito social y económico de mujeres migrantes, con base en el desarrollo de liderazgos y el empoderamiento colectivo. Los programas de WEE incluyen ESOL, Prevención de violencia intrafamiliar, Organización y desarrollo de liderazgos, Defensa y Apoyo a familias migrantes.



El **Center for Human Rights and International Justice at Boston College** se enfoca particularmente en los retos internacionales de derechos humanos. El modelo reconoce la interacción entre la religión, la política, la ley, la economía y la salud mental en los esfuerzos de cualquier estado o comunidad para proteger los derechos humanos o para la reconstrucción tras el trauma del conflicto o la injusticia. En particular, el Centro se distingue por su:

- Cooperación interdisciplinaria
- Integración de la conciencia religiosa y ética
- Colaboración entre el investigador y el profesional
- Recomendaciones para la formulación de políticas

A través de programas interdisciplinarios de capacitación, investigación aplicada y la interacción entre académicos y profesionales, el Centro fomenta una nueva generación de estudiantes y expertos en derechos humanos que aprovechen las fortalezas de muchas disciplinas y la sabiduría de una formación ética rigurosa en la realización de los derechos humanos y la justicia internacional.