
COMPRESIÓN LECTORA Y BILINGÜISMO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA HABLANTES DE HÑÄHÑÜ Y ESPAÑOL

MARÍA DEL PILAR MIGUEZ FERNÁNDEZ

RESUMEN:

Se analiza la relación entre bilingüismo oral y comprensión lectora en español en estudiantes de cuarto a sexto grados de una primaria del subsistema de educación indígena en una comunidad rural en el estado de Querétaro. La investigación que se presenta constituye una parte de un trabajo mas amplio, aquí nos centramos en el análisis de la relación entre comprensión lectora en español y variables de lecto-escritura y lingüísticas en ambas lenguas: español y hñähñü. Se estableció una aproximación al bilingüismo de las y los menores considerando: una lista de verificación de la competencia en algunas situaciones comunicativas, vocabulario en hñähñü, escalas de autoevaluación de la oralidad y la lecto-escritura, y valoraciones del personal docente. La comprensión lectora se valoró a través de una tarea de recuerdo de un texto expositivo, considerando varios aspectos de la teoría de las macroestructuras (el recuerdo como un resumen global del texto) y de la utilización de las estructuras textuales. El resultado más sobresaliente es que para la población de estudio, el hñähñü oral se relaciona con la comprensión lectora en español, ya sea en la forma de correlaciones positivas o de correlaciones negativas. Estos resultados constituyen un aporte a la discusión de la relación entre las variables lingüísticas y de lectura y escritura en el bilingüismo importante para las decisiones educativas, la cual requiere considerar el contexto de bilingüismo social e individual en el que se inscribe la investigación, éste es básicamente, el de un bilingüismo sustractivo.

PALABRAS CLAVE: bilingüismo indígena, comprensión lectora, interlenguas, educación primaria.

INTRODUCCIÓN

La lectura bilingüe requiere de varios tipos de conocimiento de los procesos de lectura en las dos lenguas: conocimientos de lingüísticos, conocimientos de la

lectura de tipo social y cognitivo (usos, registros, estilos, decodificación comprensión inferencial, estrategias, entre otros) y conocimientos del tema y del mundo, que tienen como contexto dos culturas. A diferencia de la lectura monolingüe, de acuerdo con Durgunoğlu (1997) implica dobles procesos, sin embargo, muchos conocimientos y habilidades son potencialmente transferibles entre la lectura en una y otra lengua, pero también se pueden presentar interferencias o aún interpretaciones no adecuadas del texto en cuestión por la falta de comprensión del contexto cultural en que se inscribe el texto.

El estudio de la relación entre el bilingüismo y la lectura, entre otros procesos cognitivos, no es solo una cuestión teórica sino que tiene serias implicaciones para la educación escolar que en muchos casos llegan a impactar la vida futura de las y los educandos. En el contexto de la educación indígena en nuestro país no se han observado las ventajas cognitivas del bilingüismo en la lectura entre L1 y L2 que regularmente se dan en lugares donde las dos lenguas tienen prestigio, por el contrario, existe una subvaloración de las lenguas indígenas frente al español y en las escuelas en zonas indígenas se presentan altos índices de fracaso escolar, en vez de que el bilingüismo resulte benéfico para el éxito académico. Las condiciones socioeconómicas y sociolingüísticas son clave para la mantención y desarrollo de las lenguas indígenas en nuestro país y, consecuentemente, para un mejor desempeño en la escuela.

Un conjunto de estudios que tratan la relación entre bilingüismo y cognición, muestra que el bilingüismo en determinadas condiciones tiene efectos benéficos potenciales sobre una serie de procesos cognoscitivos, tales como el conocimiento metalingüístico y metacognitivos tanto para la lengua materna (L1) como para la segunda lengua (L2), así como en el desarrollo del pensamiento divergente o creativo, entre otros procesos mentales (Baker, 1993) Dentro del área de la metacognición se ha encontrado una superioridad de las personas bilingües en la sensibilidad lingüística para la comunicación oral, al igual que en la narración de cuentos y en la automatización de los aspectos formales del lenguaje (Baker, 1993). Todo lo anterior hace suponer una mayor

capacidad en esta población para la adquisición de la lectura y su desarrollo posterior. En este sentido, algunos estudios en el contexto escolar señalan las ventajas de estudiantes bilingües en la lectura, por sus posibilidades de transferencias de los conocimientos lectores entre L1 y L2 y por el conocimiento de dos visiones del mundo (ver por ejemplo Cummins, 2005).

Sin embargo, los programas de educación bilingüe aún presentan resultados divergentes a nivel internacional como es el caso de Canadá con sus exitosos programas de inmersión en francés frente a E.U. con la población latina inmigrante. El punto de vista de algunos autores es que el contexto sociolingüístico, y particularmente el contexto escolar y las políticas educativas constituyen bases de la explicación. (Durgunoğlu, 1997; Baker, 1993, Bialystok, 2001).

La investigación en la lectura bilingüe aún es muy escasa, y es necesario considerar los contextos específicos. Desde un punto de vista constructivista, la lectura (monolingüe) en un proceso de construcción global del significado que implica la interacción entre el lector/a y el texto, de manera que intervienen variables del lector/a, del texto y del contexto de ambos. Sin embargo, debido a que la lectura es un proceso activo de construcción de significados, la persona que lee juega el papel principal, activando sus conocimientos previos del tema y del mundo, y utilizando sus conocimientos lingüísticos y de la lectura. Estos tres tipos de conocimiento han sido investigados con la población monolingüe, y han servido como una base importante para la investigación en bilingües, aunque el componente cultural cobra mayor relevancia en este caso, y la relación entre las dos lenguas es un aspecto sustancial y específico de la lectura bilingüe. De igual manera, en la población infantil es necesario tener en consideración los componentes evolutivos del aprendizaje de la lectura en dos lenguas y, al igual que en la población adulta, el importante papel que juegan los aspectos socioculturales como la identidad y valoración de la propia lengua y los aspectos económicos y de las políticas lingüísticas, que tienen un peso importante en las decisiones educativas y en los resultados de aprendizaje.

Brysk (2000) plantea que el progreso de los niños y niñas bilingües en la adquisición de la lecto-escritura dependerá en parte de factores sociales, políticos y educativos que definen el ambiente de los niños cuando inician la alfabetización. En los programas de inmersión niñas y niños tienden a ser hablantes nativos del lenguaje mayoritario y típicamente aceptan la segunda lengua sin vacilación o costo para la L1; aunque la lectura sea oficialmente enseñada en L2, normalmente tienen fuertes habilidades y conocimientos previos para desarrollar la alfabetización en la lengua mayoritaria. Los niños que tienen su L1 minoritaria, están en una situación diferente porque necesitan aprender habilidades de lecto-escritura en la lengua de la mayoría, que pueden o no hablarla bien. Este es el caso de la población de estudio.

Los lectores en una L2 deben desarrollar un amplio vocabulario, estructuras sintácticas básicas y estrategias de interpretación de alto nivel (incluyendo el conocimiento previo, inferencias esquemáticas y estrategias de comprensión). La complejidad de los procesos de lectura presenta muchos problemas específicos para el aprendizaje de la lectura en L2, pues se requiere operar en dos ambientes de lenguaje, con expectativas y normas que favorecen el uso de una lengua sobre otra en diferentes dominios sociales.

PROBLEMA DE ESTUDIO

La investigación que se presenta constituye una parte de un trabajo más amplio, aquí nos centramos en el análisis de la relación entre comprensión lectora en español y variables de lecto-escritura y lingüísticas en ambas lenguas: español y hñähñü.

Considerando la importancia que para la educación bilingüe tienen un conocimiento de las relaciones entre las lenguas tanto orales como escritas, se planteó una aproximación a la relación entre oralidad y lectoescritura, centrándonos en la comprensión lectora en español, dado que el aprendizaje inicial de la lectoescritura se ha dado en esa lengua, pero considerando también la lectura y escritura en hñähñü a través de escalas de autoevaluación. Si la

lectura está más influida por variables lingüísticas, entonces éstas debieran considerarse en la enseñanza, pero si las variables de lectura y escritura en la otra lengua son cruciales, entonces la enseñanza podría dar especial énfasis a la transferencia de conocimientos de lecto-escritura entre las lenguas. Finalmente, aunque son importantes tanto los conocimientos de las lenguas orales y escritas, contribuir a especificar el lugar que ocupa cada una de ellas, en sus interrelaciones, tiene gran relevancia para un conocimiento acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, e incluso para el cambio de actitudes favorable a la educación bilingüe indígena.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿existen relaciones interlingüísticas entre las lenguas orales y escritas en hñähñü y en español?, y ¿las variables lingüísticas y de lectoescritura son igualmente importantes para la comprensión lectora en español?

OBJETIVO

Analizar la relación entre bilingüismo oral y comprensión lectora en español en estudiantes de cuarto a sexto grados de una primaria del subsistema de educación indígena en una comunidad rural en el estado de Querétaro.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La hipótesis de la interdependencia lingüística, se basa en un conjunto de investigaciones que hacen énfasis en ventajas cognitivas del bilingüismo en la conciencia lingüística, metacognición, sensibilidad comunicativa, y aún en habilidades matemáticas (ver por ejemplo, Baker, 1997; Durgunoğlu, 1997). Un tema de gran relevancia es la relación entre las dos lenguas para el desarrollo de habilidades de lectura y de escritura (Cummins, 2002, Durgunoğlu, 1997), en el sentido de las condiciones en que se favorece la transferencia de este tipo de habilidades entre las lenguas.

Los efectos negativos, neutrales o benéficos del bilingüismo, están vinculados con las condiciones de bilingüismo sustractivo (pérdida de la lengua minoritaria L1 frente a la lengua mayoritaria L2) y bilingüismo aditivo (donde L1 es la lengua dominante y L2 es la lengua que se aprende sin riesgo de pérdida de L1). Jim Cummins (2000) ha desarrollado la hipótesis de la interdependencia lingüística, en el sentido de que el desarrollo continuo de las dos lenguas posibilita que muchos conocimientos lingüísticos en L1 o en L2 se transfieran o apoyen el desarrollo de la otra lengua. Esto es válido, de acuerdo con este autor, cuando menos para una diversidad de pruebas cognitivas que implican diversas habilidades verbales, aplicadas en distintos contextos.

Una idea básica de la *hipótesis de la interdependencia* que tiene implicaciones muy importantes para la educación bilingüe, es que la enseñanza en L1 no implica un menor desarrollo en L2 ni en los contenidos que se enseñan a través de esta lengua, por el contrario el alumnado bilingüe puede, en determinadas condiciones, beneficiarse cognitiva y académicamente de su bilingüismo. De esta manera, se opone a la *hipótesis del tiempo de exposición*, que plantea que en el aprendizaje de una segunda lengua se requiere de un cierto tiempo de enseñanza, por tanto supone que el tiempo dedicado a L1 puede tener costos para el desarrollo de la L2, y consecuentemente llevar a situaciones de fracaso escolar cuando se evalúan los resultados de la enseñanza en L2, o incluso en L1. Estos supuestos, así como una interpretación errónea de las razones del éxito de algunos programas de inmersión en Canadá, puede llevar a decisiones educativas de inmersión prematura en L2, y funcionar como argumento par quienes están en contra de la educación bilingüe, o aún de quienes son favorables a ella (Cummins, 2002). Ahora bien, la hipótesis de la interdependencia no especifica las condiciones para las decisiones educativas en programas para estudiantes bilingües, en cada caso es necesario tomar en consideración el contexto específico de bilingüismo así como las relaciones de poder.

Durgunoğlu (1997) trata la comprensión lectora bilingüe considerando los procesos cognitivos de alto nivel de la lectura, además de dar relevancia a los conocimientos previos considera el lingüístico y literario, retomando su modelo de la lectura monolingüe. El conocimiento lingüístico y metalingüístico incluye conocimientos y habilidades presentes en la comprensión al escuchar y al leer, tales como el conocimiento de la estructura del lenguaje (sintaxis, morfología, etc.) y la conciencia que se tiene de este conocimiento y de cómo utilizarlo.

El conocimiento del lenguaje escrito en comparación con la oral, implica un uso más descontextualizado del lenguaje, por ejemplo, al no contar con las claves paralingüísticas y la retroalimentación inmediata, en una lengua en la que no tiene tanto dominio. Además, en la comunicación oral se comparte un contexto o situación social. El lenguaje de tipo oral descontextualizado como puede ser la elaboración de definiciones de conceptos, constituye un fuerte predictor de la comprensión en niños/as bilingües. Al contrastar el énfasis que se está dando a la contextualización y a la competencia comunicativa, el conocimiento del vocabulario formal que requiere el uso descontextualizado del lenguaje se relaciona de forma más fuerte con la competencia de lectura en L2 que con la competencia oral (Durgunoglu, 1997). Los anteriores nos remite al tipo de información de los textos, en la presente investigación, se utilizó un texto expositivo que contiene algunos conceptos, por lo que sería interesante conocer el papel que juegan los textos en la lectura bilingüe.

METODOLOGÍA

Participaron un total de 52 estudiantes de cuarto a sexto grados de una escuela de educación primaria, perteneciente al subsistema de educación indígena. Se estableció una aproximación al bilingüismo de las y los menores considerando: una lista de verificación de la competencia en algunas situaciones comunicativas, vocabulario en hñähñü, escalas de autoevaluación de la oralidad y la lecto-escritura, y valoraciones del personal docente. La comprensión lectora se valoró a través de una tarea de recuerdo de un texto expositivo,

considerando varios aspectos de la teoría de las macroestructuras, que se mencionan en los resultados. La tarea de recuerdo por escrito se hizo con el texto propuesto por Sánchez (1988), titulado *Mamíferos*. Esta prueba tiene validez de constructo al aplicar las macroreglas y replicar el análisis que presenta el autor.

RESULTADOS

El resultado más sobresaliente es que para la población de estudio, el hñähñü oral se relaciona con la comprensión lectora en español, ya sea en la forma de correlaciones positivas o de correlaciones negativas. Estos resultados constituyen un aporte a la discusión de la relación entre las variables lingüísticas y de lectura y escritura en el bilingüismo importante para las decisiones educativas, la cual requiere considerar el contexto de bilingüismo social e individual en el que se inscribe la investigación, éste es básicamente, el de un bilingüismo sustractivo.

En la mayoría de los aspectos de la comprensión lectora valorados en la tarea de escrito de recuerdo de lectura en español, se relacionan con una o más mediciones del hñähñü oral, en algunos casos las relaciones son positivas, en otros negativas. Así, se correlacionó positivamente con las elaboraciones, las ideas subordinadas, la coherencia; las correlaciones fueron negativas con las ideas de apoyo y las integraciones. Otras variables que no se correlacionaron significativamente fueron: ideas principales y secundarias, número de proposiciones e inferencias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados apoyan la existencia de relaciones interlingüísticas y el importante papel del hñähñü para la comprensión del español. Sin embargo, esto no significa que el español oral no sea importante para la lectura en español, pues la falta de correlación estadística entre estas dos variables puede deberse a que para esta población había una base común del español, lo cual puede deberse al ambiente sustractivo.

En ambientes de bilingüismo sustractivo, la lengua mayoritaria (español) se desarrolla a expensas de la minoritaria (hñähñü) (Baker, 1993). Si la alfabetización inicial en la educación indígena en nuestro país es en español, y la escritura de la lengua indígena es poco utilizada, es más factible que este tipo de conocimientos se transfieran inicialmente y preferentemente de la lectura en español a la lectura la lengua indígena en cuestión, pero esto no significa que no se pueda dar la relación inversa, sobretodo considerando que los textos en lenguas indígenas imprimen significados culturales y pueden crear registros y estilos variados para L1, lo cual debiera ser alentado desde la infancia. Cabe preguntarse qué conocimientos específicos con trasferibles para el aprendizaje de la lectura en dos lenguas.

Es posible pensar que una comprensión lectora deficiente en L2 puede deberse que las habilidades de lectura en L1 son pobres o a que no pueden transferirse a la lectura en L2. Esta postura asume que la lectura es un proceso universal interlingüístico. Por otra parte, puede haber un umbral de competencia lingüística, necesario para que las habilidades lectoras puedan ser transferidas de L1 a L2.

La dos hipótesis mencionadas tienen implicaciones educativas distintas. En el primer caso, la instrucción debería enfocarse más especialmente en las estrategias apropiadas de lectura, mientras que en el segundo caso, en el desarrollo de la competencia lingüística. Un supuesto básico de la educación bilingüe es que el desarrollo el a lecto-escritura en L1 progresará más rápidamente por el apoyo de la familia, la cultura y del lenguaje. Los resultados nos muestran que es importante la lengua materna (el hñähñü), para el aprendizaje de escolar, y en particular para la lectura incluso en español como se mostró en los resultados.

Para Byalistok (2001), puede ser crucial el encuentro que tienen las niñas y niños con la alfabetización en una o dos lenguas para establecer una etapa muy importante para eventualmente alcanzar este conocimiento en las dos lenguas. Si son alfabetizados en una sola lengua, es probable que se trata de lengua más

débil en su dominio. Para aquellos niños(as) cuya experiencia con la alfabetización únicamente en uno de los dos idiomas es probable que esta experiencia se presente a través del idioma más débil y no del idioma del hogar o materno. Si esto sucede se corren más riesgos en el conocimiento adecuado de la gramática, de los conceptos, del vocabulario, etc.

Como plantea Cummins (2002), el desarrollo continuo de las dos lenguas favorece el aprendizaje escolar. Sin embargo en la realidad las escuelas del subsistema de educación indígena en nuestro país la L2 en muchos casos se imparte solo como una materia. Es necesario reconocer las condiciones sociolingüísticas de las niñas y los niños; un análisis del contexto específico en nuestras escuelas, por ejemplo: los usos de alguna lengua indígena y del español en distintos espacios sociales y en la escuela puede ayudar a un apoyo para el desarrollo del bilingüismo oral y en la lecto-escritura.

La participación de la comunidad en la determinación de los propósitos relacionados con una enseñanza bilingüe es fundamental, así como la coordinación de acciones con la escuela. Por otra parte, la formación en la educación bilingüe al personal docente podrá facilitar no solo contar con procedimientos de enseñanza más pertinentes, sino también contribuirá a mejores actitudes hacia la educación bilingüe. Es importante también considerar la recuperación de materiales escritores en la lengua indígena correspondiente y la elaboración de los que sean necesarios, reflejando contenidos culturales.

En la lectura y escritura es deseable que se realice con diversos usos y posibilidades en las dos lenguas, alentando el uso creativo en la escritura de las lenguas indígenas, en el marco cultural, esto permitirá no solo la recuperación de contenidos culturales, incluyendo los valores, sino también diversos estilos de discurso.

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bialystock, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy & cognition*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2005). *La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe*. Universidad de Toronto (OISE), Canadá. Mecanograma.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata..
- Durgunoglu, A. Y. (1997). Bilingual reading: Its components, development, and other issues. En: Groot, A. M. y Kroll, J.F. (Eds.) *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp 255-276.
- Sánchez, J. E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.