

¿ CÓMO LEEN Y ESCRIBEN EN LENGUA CASTELLANA, LOS NIÑOS DEL RESGUARDO INDÍGENA DE GUAMBÍA?

¿ HOW THE CHILDREN FROM THE INDIGENOUS COMUNITY OF GUAMBIA READ AND WRITE IN SPANISH?

Gloria Esperanza Daza T.*, Isabel Muñoz Zambrano, **
Yuly Fernanda Ortiz A., Kleydy Almendra y Lorena Calvache C. ***

Resumen

El objetivo de este estudio fue establecer el desempeño en la comprensión lectora y producción textual en lengua castellana, de los niños de tercer grado de básica primaria de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias del resguardo de Guambia. Se realizó una investigación descriptiva de tipo cuantitativo, de corte transversal, con una población universo de 54 niños de tercer grado. Se utilizó a toda la población como unidad de análisis. En los resultados, se evidenció que la mayor parte de niños manifestó dificultades para identificar información implícita en el texto o establecer conclusiones del mismo, también presentaron dificultades en leer la superficie del texto, 48.14 % respondieron solo 2 o 3 preguntas y en la producción textual se ubicó en un nivel poco satisfactorio el 72.2 %, ya que sobre un texto narrativo no plantearon el inicio y ocasionalmente desarrollaron el conflicto y el final del texto; desde el punto de vista semántico, la mayor parte de los niños conservó el eje temático del texto, el cual fue satisfactorio en 79.6 %, pero mostró dificultad de la progresión temática del mismo un 33 %. Desde el punto de vista morfosintáctico presentaron problemas al estructurar las proposiciones pero tuvieron concordancia de género, número y conservación del tiempo verbal. Finalmente se encontró que los niños se ubicaron en la hipótesis alfabética y presentaron errores específicos en escritura.

Abstract

The aim of this investigation was to establish the reading and writing performance and competencies of third grade children of an elementary school in the indigenous reservation of Guambia, in Cauca, Colombia. Materials and methods: This investigation was descriptive and quantitative, and also included a transverse analysis. The analysis included a total of 54 children enrolled in third grade. This was a representative sample of the total number of children included in the population.

The results obtained showed evidence that most children expressed difficulties in obtaining information from the text to withdraw conclusions. On the other hand, they seemed to have an easier time reading the surface of the text away from a textual production level. They were able to enunciate and to develop the conflicting parts of the reading or text. They did have difficulty developing the end arguments. Also the majority of children were able to maintain the thematic axis of the readings. There was difficulty with thematic progression and with structuring new argument proposals. They presented gender agreement for number utterances in conversation. Finally, the study found that children are completing the construction of the hypothesis alphabetically, causing increased presence of errors in writing. The study concluded that chil-

* Fonoaudióloga. Especialista en docencia de la lectura y escritura. Docente Asociada del Departamento de Fonoaudiología. Facultad Ciencias de la Salud, Universidad del Cauca.

** Fonoaudióloga. Especialista Epidemiología. Docente Titular del Depto. de Fonoaudiología. Fac. Ciencias de la Salud, Universidad del Cauca.

*** Estudiantes del Programa de Fonoaudiología. Universidad del Cauca.

Correspondencia: Gloria Esperanza Daza T. Correo electrónico: gdaza@unicauca.edu.co; Isabel Muñoz Zambrano. Correo electrónico: imunoz@unicauca.edu.co, Yuly Fernanda Ortiz A., Kleydy Almendra y Lorena Calvache C. Yulyfer-24@hotmail.com, kleindy75@hotmail.com, lorenacc136@hotmail.com

Se concluyó que los niños de las concentraciones escolares, se ubican en el nivel de comprensión literal, el cual según los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación no esta acorde al grado en el que se encuentran. En la estructura textual, se evidenció dificultad para la conservación y progresión del eje temático. Además, en expresión gráfica manifestaron errores específicos tipo omisión, hipo e hipersegmentación y sustitución como consecuencia de la interferencia lingüística. Es importante mencionar que el grafema /o/ no esta incluido en el alfabeto Guambiano, por lo que la sustituyen por -u- y -u- por -o-.

Palabras clave: Lenguaje, lectura, escritura, comprensión, población indígena. (De CS)

dren in these schools were found to be mostly in the literal level of comprehension and textual production, which is not in agreement to the grade level they are placed. Furthermore, in graphic expression specific type errors were omission, hypo or hypersegmentation and substitutions (except for /-o-u-y-u-by-/o due to linguistic/dialectical interference).

Keywords: reading comprehension, textual production, indigenous community, linguistic interference, Guambia, (Cauca).

INTRODUCCIÓN

La psicolingüística considera la lectura y escritura como habilidades determinadas fundamentalmente por el pensamiento y el lenguaje; son en esencia instrumentos de comunicación, de representación y de generación de conocimiento que posee el hombre; a través de los cuales puede interpretar y expresar gráficamente los contenidos simbólicos y lingüísticos de las estructuras gramaticales pertenecientes al lenguaje (1).

En este sentido, la comprensión lectora constituye la meta última de la lectura, implica un proceso de pensamiento multidimensional que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. “Para que pueda originarse los lectores deben establecer relaciones entre sus conocimientos previos y la nueva información que le aporta el texto, hacer inferencias, establecer comparaciones y formularse preguntas relacionadas con su contenido”(2).

El presente estudio tuvo como finalidad, caracterizar la comprensión lectora y producción textual de los niños de tercer grado de dos concentraciones escolares del resguardo de Guambia-Cauca, a través de un estudio cuantitativo descriptivo, analizando las particularidades de estas áreas en la comprensión textual en cuanto los niveles: literal e inferencial y en la producción textual lo referente a la estructura desde el punto de vista semántico, pragmático, morfosintáctico y los errores específicos de la escritura.

La comprensión de textos, se da a partir de un proceso que inicia con el nivel literal que significa la acción de “retener la letra”. Esto corresponde a que una determinada expresión se relacionaría a un determinado contenido y no otro, o lo que también se identificó como el paso de las figuras percibidas (la notación gráfica) hacia la constitución de significados (3-5). En la lite-

ralidad, se analiza si el niño simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso, hacer preguntas de acuerdo con esta variante tiene como propósito identificar el índice de niños de tercero y cuarto grados que ya reconocen y discriminan grafías y palabras. Pero también el niño puede hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido. Se trata del “reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje. Se activan aquí las macroreglas, necesarias en toda comprensión de texto, y que consisten en generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental leída (3-5).

En el nivel inferencial, se analizan las relaciones que van más allá de lo leído, el niño explica el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta de este nivel es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo (3-5).

Respecto a la producción textual o escrita, algunos autores la estudian a partir de los diversos tipos de textos para cada necesidad o para lo que se desea comunicar (narrativos, científicos, explicativos), es importante contar con la capacidad de analizar, comprender y producir adecuadamente los textos y para ello es indispensable conocer claramente aquellos elementos que hacen parte de un texto, y de esta manera entenderlo como un conjunto de significados que se rige bajo las reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas (3-6). En la literatura se menciona, que la producción textual se analiza a partir de la superestructura, la cual se refiere a que el niño enuncie y desarrolle el conflicto y el final de un texto narrativo pro-

puesto. También se identifica la estructura textual, que incluye el análisis de la producción escrita a partir del punto de vista pragmático, donde el niño debe responder a la situación que propone la prueba y ofrecer información necesaria para la comprensión de otra persona que no conoce la historia, se debe analizar también si el niño en su producción escrita conserva la figura del narrador. Desde el punto de vista semántico, se analiza si el niño utiliza un vocabulario que le permite darle sentido al texto, si conserva el eje temático, si tiene progresión temática y si las características y las acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia. Desde el punto de vista morfo-sintáctico, se observa si el niño posee habilidades para articular las proposiciones con conectores, utilizar concordancia de género, número, conserva tiempo verbal y el uso de referentes en la producción (3-6).

En la producción textual, también se analiza la expresión gráfica si el niño utiliza un texto legible, signos de puntuación, distribución del texto en la página, apropiación del sistema de escritura y ortografía (4, 5, 6).

Sin embargo, no siempre los procesos mencionados anteriormente se dan adecuadamente, las alteraciones en los procesos de la comprensión lectora y la producción textual, se presentan en nuestro país de manera muy frecuente, tanto a nivel de educación básica como media y superior, lo que se ha convertido en una queja recurrente por parte de los docentes, quienes manifiestan las continuas dificultades de sus estudiantes para leer y escribir (7,8).

En Colombia esta problemática, la revelan los resultados obtenidos en la evaluación de Competencias Básicas realizado en los años de 1999 y 2001, en la ciudad de Bogotá, por la Universidad Nacional, en donde ninguno de los grados evaluados (3º, 5º, 7º y 9º) y áreas evaluadas (lenguaje, matemáticas y ciencias), alcanza el nivel mínimo esperado; en una

escala de 0 a 5 puntos, el promedio de toda la ciudad en el área de lenguaje fue de 2,6. (9)

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), afirma, que en los niños y niñas de tercero de primaria al finalizar su año escolar deben estar en capacidad de: producir textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos, producir textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades (8). Sin embargo, los reportes a nivel nacional según pruebas ICFES-SABER realizadas a niños de primaria un alto porcentaje de niños y niñas en edad escolar son susceptibles de presentar dificultades en el proceso de lectoescritura (8,10). Las concentraciones escolares del resguardo indígena de Guambia, han participado por tres años consecutivos (2003 -2005), en los cuales sus puntajes han sido bajos según los reportes del ICFES (8).

Las dificultades en la comprensión lectora y la producción textual inician cuando se presentan problemas en las habilidades lingüísticas, sensoriales y en los procesos involucrados en ellas (11). Estos problemas suelen ser cada vez más graves y frecuentes, debido a la falta de suspenso sobre las alteraciones aprendizaje por parte de los docentes y padres de familia y a la falta de una intervención Fonoaudiológica y pedagógica oportuna (7).

Respecto a las comunidades indígenas, estas desarrollan habilidades lecto-escritas en su lengua materna, pero las colonizaciones y la influencia de otras culturas, ha hecho que tengan que aprender a leer y escribir simultáneamente en otro idioma, dándose así el bilingüismo (12,13).

La comunidad indígena Guambiana, ha sido estudiada desde muchos aspectos, como el antropológico, fonético-fonológico y político-social, pero se desconocen estudios sobre el análisis del proceso de la lectura y escritura y específicamente de las características propias de estas

habilidades en lengua castellana, en los niños de edad escolar que utilizan su lengua materna Namui Wam, pero que reciben clases en castellano (13).

En cuanto a la escritura de la lengua Guambiana, es necesario señalar que el primer alfabeto para la escritura del Namui Wam, fue desarrollado por los lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en la década de los setenta. Desde allí algunos evangélicos escriben y leen en Namui Wam, sobre temas y cantos religiosos. Posteriormente, llegaron lingüistas del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA) y desarrollaron otra propuesta de alfabeto Guambiano, que es adoptado en algunas escuelas de la comunidad para la enseñanza de la escritura y lectura en lengua propia. Esto significa que el alfabeto Guambiano no está unificado (14). Una característica importante es que este alfabeto no tiene incluido la letra -o-, por lo que la sustituyen por la -u-, sin embargo la influencia es mayor por el manejo de las dos lenguas. Por lo anterior, cabe mencionar que la población es bilingüe por lo que se da la interferencia lingüística, ya que hablan y escriben en Namui Wam y en lengua castellana, como medio de comunicación con los docentes, compañeros de clase y en el medio social en general. Para Weinreich (15), “el término de interferencia lingüística implica un reordenamiento de pautas que resultan de la introducción de elementos lingüísticos ajenos de una lengua en los dominios estructurados de otra; esto puede ocurrir en el nivel fonológico, morfológico, sintáctico o léxico”, por consiguiente, entre más diferencias hay en las lenguas contactadas, más posibilidades habrá de interferencia. Por otro lado, Lastra (16), advierte en forma reflexiva la necesidad de considerar que cuando las interferencias son usadas constantemente por los hablantes, pasan a ser cambios lingüísticos que pueden llevar a afectar permanentemente cualquier nivel de la lengua.

De acuerdo a las definiciones anteriores, desde el MEN (4), en sus lineamientos

curriculares para lengua Castellana se plantean los procesos de educación bilingüe, en el artículo 55 de la Ley General de Educación (17,18), para los grupos étnicos, a los cuales se les permite ganar autonomía en el desarrollo de sus programas y proyectos educativos, en su totalidad; así mismo el artículo 57 sobre la lengua materna, afirma que en los respectivos territorios indígenas, la enseñanza propia será bilingüe, que toma como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo. A su vez enfatiza en la importancia de profundizar el estudio de la lengua materna y obliga al manejo equilibrado de esta con el Español (18).

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, con una población universo de 54 niños de tercer grado con edades entre los 8 y 10 años. Esta misma población fue la unidad de análisis. Para la recolección de datos se aplicó un formato utilizado en la prueba SABER en el área de lenguaje, específicamente con el uso del cuento de Caperucita Roja, utilizado para evaluar en tercer grado escolar y se calificó a partir de una rejilla que explicitaba los criterios a tener en cuenta para evaluar comprensión y producción textual de textos narrativos.

Se tuvieron en cuenta algunos criterios de inclusión, entre ellos tener como lengua materna el Namui Wam y saber la lengua castellana, no tener diagnóstico médico que limite la adquisición de lectura y escritura, contar con el consentimiento informado parental, haber cursado mitad de año escolar, con asistencia regular a clase, y con docentes que enseñen las dos lenguas.

RESULTADOS

Respecto a la comprensión de textos, 55.55% (30) niños respondieron solo de 2 a 3 preguntas de forma correcta, esta

población presentó dificultades para leer la superficie del texto de manera explícita.

El nivel inferencial, tiene mayor complejidad y 48.14% (26) niños contestaron de forma correcta de 2 a 3 preguntas, es decir, que evidenciaron dificultad para obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto. (Tabla 1.)

En la producción textual, para determinar que tanto comprende lo que escribe se solicitó al niño enunciar y desarrollar el conflicto en un texto narrativo. En este estudio se evidenció 72.22% (39) niños se ubicaron en un nivel poco satisfactorio, lo cual indica que los niños no plantearon el inicio y ocasionalmente desarrollaron el final, seguido del porcentaje obtenido en el nivel de más o menos satisfactorio, equivalente al 53.70%. (Tabla 2.)

En la producción de textos, desde el punto de vista pragmático, respondieron a la "situación de la prueba" el 61.11% de los niños, que se ubicaron en el nivel más o menos satisfactorio ya que intentaron continuar la historia al retomar algunos elementos del texto leído, pero lo mencionado por los niños permite comprender solo algunos apartados de la producción textual. Sobre la suficien-

cia de información del texto, el nivel fue poco satisfactorio con el 42.59%, lo cual indica que la información que aporta la mayoría de los niños es insuficiente para la comprensión de un lector que no conoce la historia, seguido de una diferencia mínima con el nivel más o menos satisfactorio donde lo citado permite comprender sólo algunos apartados de la misma. (Tabla 3)

Continuando con la producción del textos, en relación al nivel semántico, en este estudio se puede evidenciar que el 79,62% es decir 43 de los niños de las concentraciones conservaron a lo largo de su producción el tema central, ya que tuvieron en cuenta los personajes del texto y la situación expuesta en el mismo, resultados reflejados en la casilla de satisfactorio con el 79.62%. Referente a la progresión temática 29 de los niños se ubicaron en el nivel más o menos satisfactorio, representados en el 53.70%, lo cual indica que las ideas expuestas por los niños en la producción textual no tenían un secuencia lógica, por lo tanto la progresión temática fue limitada. (Tabla 4)

En la producción de textos, se encuentra también el uso morfosintáctico en la estructura gramatical, para este estudio se encontró un nivel más o menos satisfactorio en el uso morfosintáctico repre-

Tabla 1.

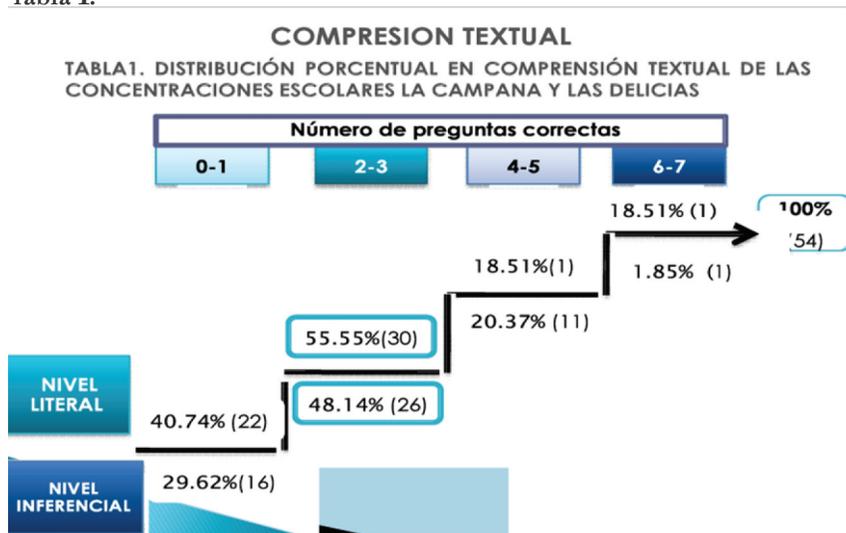


Tabla 2.

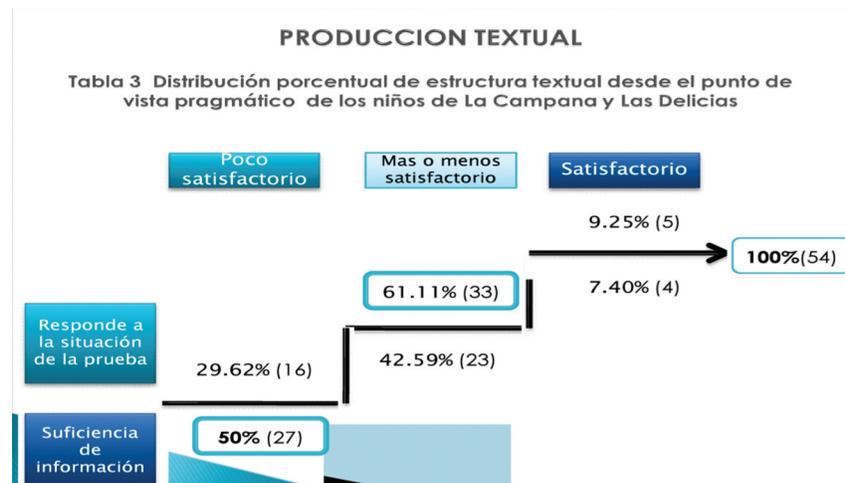


A continuación se presenta un ejemplo del ítem de mayor porcentaje “Enuncia y desarrolla el conflicto”:

Transcripción:

“Caperusita Roja Ablaba con el lobo el lobo venía A comer A caperpcitarja caperocita llevaba ona torta y mantequilla el lobo en contro a la ala caperocitaroja la niña yba ala casa de la abuela y lellebo ona mutequilla laniña encontraba co en lobo y la ablaba co la niña y el lobo Bení a acomer ala niña y la caperocita roja le abisal lobó yla niña salía de la casa corriendo aber a la abuela yel lobo venia corri endo alcasa ala caperocit a roja ylacaperucita corria que el obo venia atrás corrió la niña corria c on el lobo la niña yva poel cami no”

Tabla 3.



A continuación se presenta un ejemplo del ítem de mayor porcentaje “Responde a la prueba”:

Transcripción:

“Caperocita Fue a casa de la abuelita Y cuando llego y entro en la cama al lobo Y caperoita Le pregunto al lobo porque Tiene esos ojos tan grandes son para verte mejor el lobo se le ranlo y quisa comer a capeoc y caperocita quiso correr”

sentado con el 64.81%, lo cual indica que hay una constante repetición o poco uso de conectores o frases conectivas en la producción textual. También se encontró que el 70.37 %, ocasionalmente omitió algunos elementos de la estructura gramatical, lo cual no permite una buena comprensión de los enunciados y por lo tanto de la producción en general. En el nivel más o menos satisfactorio, se ubicó el 46.29%, lo cual indica que algunos niños usan referentes que no son lo suficientemente claros para el lector de la producción textual. (Tabla 5)

En cuanto al sistema de escritura, los niños del estudio se ubicaron en el nivel más o menos satisfactorio, correspondiente al 66.6%, lo cual indica que la escritura de los niños es predominantemente alfabética. Se evidencia también que los niños no emplearon adecuadamente los signos de puntuación en sus producciones. (Tabla 6)

La sustitución y la omisión fueron los errores más frecuentes, pero es importante mencionar que más del 90% de la población presentó en sus producción sustituciones de /o/ por /u/ y de /u/ por /o/, lo cual no fue considerado como error específico dado que en la clasificación del alfabeto Guambiano no existe el fonema /o/ lo cual justifica la existencia de dicha sustitución. El 40.74% de la población evaluada presentó sustituciones y en igual porcentaje se evidenció omisiones. (Tabla 7)

DISCUSIÓN

Según los lineamientos curriculares, de los indicadores de logro para el grado tercero de primaria del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (4), todo niño de tercero debe comprender un texto a nivel literal, pero en este estudio 30 de los niños respondieron solo de 2-3 preguntas de forma correcta, equivalente al 55.55%, es decir que la mayoría de la población manifestó dificultades para leer la superficie del texto de manera explícita.

Tabla 4.



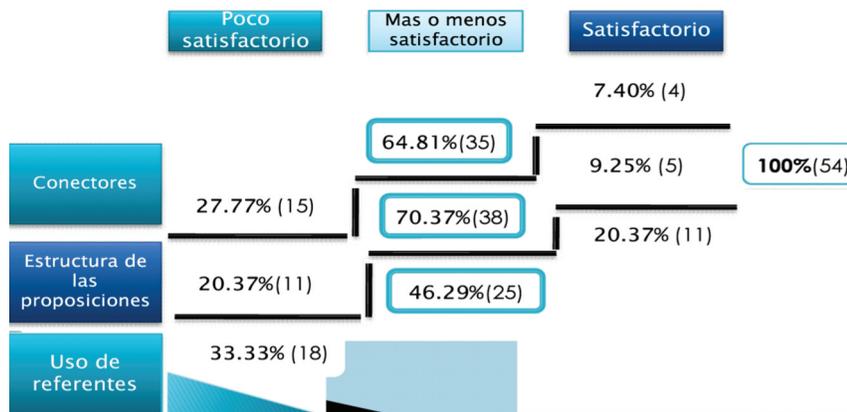
A continuación se presenta un ejemplo del ítem con mayor porcentaje “Progresión del eje temático”:

Transcripción:

“El lobo es come al caoerucita Roja e al la Abuela es come y El lobo es berme ne la cama be la Abuela be la cama y es vino un pavajado y se bera a la cama be la Abuela y dijo”

Tabla 5.

Tabla 5. Distribución porcentual de la estructura textual desde el punto de vista Morfosintáctico de los niños de La Campana y Las Delicias



A continuación se presenta un ejemplo del ítem con mayor porcentaje “Conectores en la estructura gramatical”:

Transcripción:

“Y la. Caperucita. se foe. a la casa. de so. Aboelita. y. estaba. el. lobo. en. la. cama. de. so. abuelita. y. ya. se. lo. coMio. a. la. aboelita. y. estaba. el. lobo. y. y. se. la. coMio. y. el. hombre. y. dentpo. A. la. Casa. de. la. . aboelita. y. estaba. en. la. cama. dopMiendo. y. estaba. silbando. en. la. cama. y. iba. boscando. tigas. y. se. encont. y. se. copto. la. barriga. del. lobo. y. salo. primepo. la. capeposita. poja. y. después. se. salió. la. aboelita. y. dijo. a. la. caperposita. poja. que. bova. a. boscap. piedpa. y. bino. la. capeposita. poja. y. se. lo. echo. las. piedras. y. cosio. Gon. la. agoja. y. se. foel. el. – lobo. caendo”

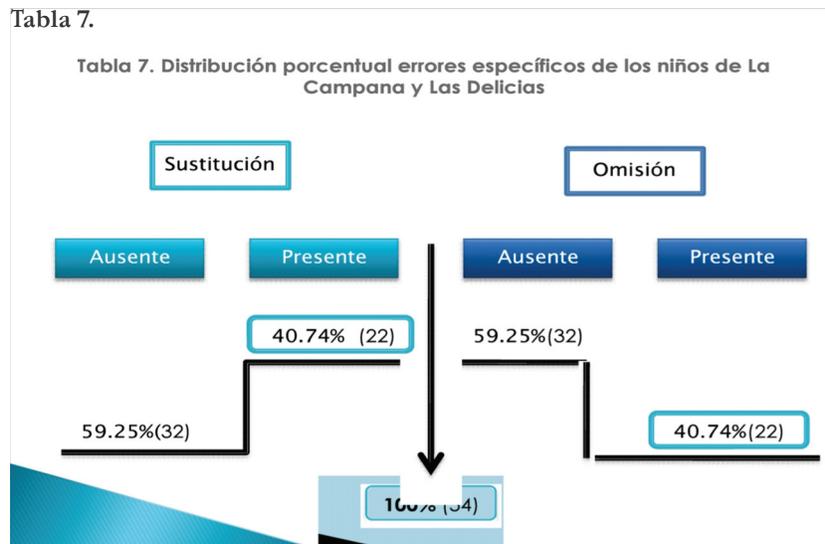
ta. Al respecto Baslavsky (19), considera que la comprensión es un proceso en que el lector construye significados interactuando con el texto, a través de la combinación de conocimientos y experiencias previas, información disponible en el texto, interacciones o comunicaciones inmediatas, recordadas o anticipadas, lo cual no se evidencia en los resultados de este estudio. Así mismo, Omende (2003) (20), afirma que la poca práctica de lectura y las actividades escolares que se están promoviendo para este proceso, se hacen a partir de actividades de elaboración de resúmenes de textos o simplemente la extracción de fragmentos del mismo, lo cual no les permite a los niños analizar y exponer sus opiniones sobre los textos leídos. Estos aspectos se ven influenciados por factores socio-culturales en el que se desarrollan los niños del resguardo. Existen factores que influyen en el adecuado desarrollo del desempeño en lectura y escritura que van desde lo social hasta lo político y cultural entre otros, como la exposición a diferentes tipos de textos, el manejo de la lengua materna, de la lengua castellana, y el ambiente en el que se desenvuelve la población objeto de estudio, lo cual se hace evidente en el desempeño de dichas habilidades (21).

Respecto a la producción textual, al leerle un texto narrativo al niño y pedirle que escriba lo escuchado el 72.22% de los niños no plantearon el inicio y ocasionalmente desarrollaron el final, seguido del porcentaje obtenido en el nivel de más o menos satisfactorio, equivalente al 53.70% lo cual indica que los niños presentaron dificultades al plantear el inicio y no desarrollaron el conflicto. Al respecto en el estudio realizado por Avendaño y otros, (22) se encontró que el 33.3% planteó el conflicto, pero no lo desarrolló y el 53.3% no enunció el final del cuento, resultados que son similares con los del presente estudio. Esto puede relacionarse con la escritura oracional, que presentaron los niños evaluados, puesto que se les dificultó crear textos completos ya que la tendencia fue escribir oraciones o bre-

Tabla 6.



Tabla 7.



A continuación se presenta un ejemplo del ítem con mayor porcentaje “omisiones y sustituciones”:

Transcripción:

“una la caperula se lo cumi el lobo yoro la agula y se abxca a capeurTa se locumi el lobo pero se a sus casa ella y yoro se y alpolo JuTo y sus cas daño lo casa el lobo por el lobo se y la agula le boco al lobo por un louo.”

ves fragmentos y en otros casos los niños se limitaron a escribir frases copiadas del texto modelo. Contrario a esto, el estudio realizado por Rodríguez (23) la población evaluada obtuvo respuestas correctas al

utilizar dos formas de responder, una por medio de la construcción de la respuesta o por copia selectiva de fragmentos del texto. Es importante aclarar que en el estudio de Rodríguez, tanto padres como

profesores tenían el manejo de las dos lenguas, aspecto que no sucedió en el estudio de Guambía.

Sobre la estructura textual desde el punto de vista pragmático, respondieron a la situación de la prueba el 61.11% de los niños, que se ubicaron en el nivel más o menos satisfactorio ya que intentaron continuar la historia al retomar algunos elementos del texto leído, pero lo mencionado por los niños permite comprender solo algunos apartados de la producción textual, sobre la suficiencia de información, se evaluó en el nivel poco satisfactorio con el 42.59%, lo cual indica que la información que aporta la mayoría de los niños es insuficiente para la comprensión de un lector que no conoce la historia. Esto se puede relacionar con la falta de conocimiento previo del texto narrativo utilizado, sobre esto Homberger (24), propone que la producción escrita en lenguas indígenas sea dada a partir de las propias experiencias, necesidades e intereses de los niños y de las experiencias previas que tenga el niño acerca del contexto; por lo tanto los exámenes estandarizados, como las pruebas SABER asumen la existencia universal de conocimientos sin considerar que éstas categorías cambian de una cultura a otra (12).

En la estructura textual a nivel semántico, se puede evidenciar que el 79.62% (43) de los niños de las concentraciones, conservaron a lo largo de su producción el tema central, ya que tuvieron en cuenta los personajes del texto y la situación expuesta en el mismo. Sobre la progresión temática el 53.70% (29) de los niños se ubicaron en el nivel más o menos satisfactorio. Como se afirma en los lineamientos curriculares del MEN (4), un niño de tercero de primaria en lectura y escritura debe reconocer y plantear el tema central de una historia. De igual manera en el estudio realizado por Avendaño y otros (22) los niños evaluados conservaron el eje temático, a través de establecer más de una proposición de forma coherente, también mantuvieron

progresión temática a lo largo del texto, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia de las ideas expuestas. Esto puede estar relacionado con la hipótesis alfabética sobre el sistema de escritura, lo cual les supone un gran esfuerzo escribir un texto largo y prefirieron omitir datos importantes de su producción, así no cumplieran completamente con la consigna dada.

En relación al punto de vista morfo sintáctico, la estructura gramatical en el texto de un niño de tercero de primaria, debe contener los elementos gramaticales básicos (3) que permitan representar una idea clara y coherente de la producción. Al respecto Adams y Starr (25), mencionan que al presentarse dificultades en el uso de conectores el texto no resulta integrado en un todo y no presenta enlace entre ideas, esto puede deberse a dificultades en el reconocimiento léxico y de representación del significante y más cuando se ésta usando dos lenguas. Para el caso del presente estudio se encontró un nivel más o menos satisfactorio en el uso de conectores, representados en un 64.81%. También se presentó un comportamiento más o menos satisfactorio en la conservación de los elementos de la estructura gramatical, lo cual no permite una buena comprensión de los enunciados.

El uso de referente también se ubicó en un nivel intermedio de más o menos satisfactorio, (representadas en el 46.29%, lo cual indica que algunos niños usan referentes que no son lo suficientemente claros para el lector de la producción textual. El estudio realizado por Avendaño y otros (22), guarda relación con éste proyecto a nivel morfosintáctico, ya que en “conectores y estructura de las preposiciones”, los niños se encontraron en un nivel más o menos satisfactorio y finalmente en el ítem “referente”, los niños se ubicaron en un nivel más o menos satisfactorio mientras que en el estudio nombrado los niños encontraron que para cada referencia es claro el significado. Sobre esto Adams y Starr (25), men-

cionan que al presentarse dificultades en el uso de conectores, el texto no resulta integrado en un todo y no presenta enlace entre ideas.

Por otro lado, es importante resaltar que al ser una población bilingüe existe interferencia fonética, lo cual es corroborado con el estudio de Moreno (26). Moreno encontró que los niños cuando aprenden una segunda lengua en un contexto natural, construyen nuevos sistemas fonéticos para la segunda lengua independientes de los sistemas construidos para la primera, generándose así errores de interferencia fonética que se reflejan en la producción textual, como son la omisión y la sustitución.

Los resultados encontrados a nivel de expresión gráfica coinciden con los del estudio realizado por Joaquín y Paz (27), donde los errores específicos más frecuentes en el área de escritura fueron las omisiones e hiposegmentaciones. Sin embargo, en el presente estudio los niños del resguardo indígena, presentaron en sus textos escritos sustituciones de /o/ por /u/, /u/ por /o/, lo cual no fue considerado como error dado que en la clasificación del alfabeto Guambiano no existe el fonema /o/ lo cual justifica la existencia de dicha sustitución. Esto es confirmado por Abel y otros (28), en su estudio Interferencia lingüística de la lengua castellana en la lengua Guambiana, donde se encontró mayor frecuencia de sustitución de los fonemas /o/ x /u/, /u/ por /o/ en la escritura.

CONCLUSIONES

A nivel de la comprensión lectora, la mayor parte de los niños manifestó dificultades para obtener información o establecer conclusiones, posiblemente por la poca familiaridad a un texto narrativo, por la falta de prácticas lectoras que favorezcan esta habilidad o por los estímulos brindados en el medio al cual pertenecen, sin dejar de mencionar el manejo de

A nivel de producción textual, se evidenció que en las concentraciones escolares los estudiantes indígenas presentan dificultades, posiblemente por la poca frecuencia de prácticas escritas a la hora de construir textos narrativos, además presentan un gran esfuerzo “escribir un texto largo

En la producción del texto, los niños presentaron concordancia de género, número y conservación del tiempo verbal; pero evidenciaron dificultad al estructurar las proposiciones ya que fue escaso el uso de conectores y los referentes no fueron lo suficientemente claros.

Se evidenció la influencia de la lengua Namui Wam sobre el español escrito, dado que en las características de la lengua materna se encontró como dato relevante la sustitución de -o- por -u- y -u- por -o-. Es posible que este proceso se esté dando, ya que en la lengua materna no existe el fonema /o/ lo cual produce en los niños confusión de estos grafemas en su producción escrita en la segunda lengua.

Las dificultades que presentaron los niños al responder a preguntas de nivel inferencial se presentan posiblemente por las prácticas pedagógicas que se están promoviendo para la lectura, ya que son de verificación por medio de actividades de elaboración de resúmenes de textos o simplemente la extracción de fragmentos del mismo, lo cual no les permite a los niños argumentar sus opiniones sobre los textos leídos.

Es importante para los profesionales de Fonoaudiología, conocer las características de lectura y escritura en los niños indígenas para reconocer las diferencias que se pueden presentar sin rotularlas como patológicas. Dichos profesionales, deben permanentemente entender las diferentes alternativas de evaluación de la lecto-escritura, especialmente cuando se evalúan estudiantes con un antecedente multicultural y multilingüístico que puede influenciar el desarrollo de

ciertas habilidades necesarias para una lecto-escritura eficiente.

La aplicación de exámenes estandarizados, suponen la existencia de conceptos universales relacionados con el conocimiento, el aprendizaje, las habilidades y el desempeño. Pero es de presumir que los conocimientos previos que tienen los niños indígenas son de su propia cosmovisión y al no existir instrumentos que pueden medirlos, se incurre en una contradicción fundamental por el uso de instrumentos universales que no tienen elementos de diversidad y sensibilidad que permita evaluar estas habilidades comunicativas necesarias para el proceso de aprendizaje eficiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Florez Romero R., "El Lenguaje en la Educación, Una perspectiva Fonoaudiológica". Modelo de prestación de servicios Fonoaudiológicos, capítulo 5. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2004; 55-71.
2. Alliende F., Condemarin M. "La Lectura: teoría, evaluación y desarrollo". Santiago de Chile. Ed: Andres Bello. 2000; 22-23
3. Ministerio de Educación Nacional Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. 2008; 32. [en línea]. Colombia: (consultado, 23 de mayo de 2009). Disponible en internet: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf>
4. Ministerio de Educación Nacional. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Colombia. Bogotá. 1998; 74.
5. Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. [en línea]. Colombia: (consultado, 23 de mayo de 2009). Disponible en internet: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENstandares-Lenguaje2003.pdf>>
6. CAMPS Anna. Secuencias didácticas para aprender a escribir. (2003). [en línea] Consultado, 26 de mayo de 2009. URL: <http://books.google.com/books?id=gL6eKtTdxjsC&printsec=frontcover&dq=%>
7. Corporación Gestores de Comunidad Educativa. Reflexiones sobre la problemática de lecto-escritura en la Educación Colombiana Lenguaje, competencia básica (Ensayo). Bogotá, 2002.
8. Ministerio de Educación Nacional. "Malas notas en calidad, Es tiempo de Saber". [en línea]. Colombia 1997-1999. Disponible en Internet: <<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87176.html>>.
9. Flórez Romero R.. Revista avances en psicología latinoamericana. promoción del alfabetismo inicial y prevención de dificultades en lectura experiencias del aula de preescolar. Bogotá. 2009; 27:(1) 3.
10. Espindola E. y León A. "La deserción Escolar en América Latina, un tema prioritario para la agenda regional". CEPAL. Publicado en: Revista Iberoamericana de educación. 2002; (30)
11. Cabrera, G. Comunicación Humana y Fonoaudiología. Conceptos. Universidad Católica de Manizales. 2001: 59-60.
12. Treviño, E. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-marzo 2006: 11 (28); 225-268
13. Devine, J y Eskey (Eds). Aproximaciones a la interacción segundo idioma de lectura, Cambridge. 1998.
14. Hurtado, 1996, citado por Almendra Velasco A. Uso de Namui Wam y la escritura del castellano: Un proceso de tensión y distensión intergeneracional en el pueblo Guambiano. Cauca-Colombia. [Tesis de Maestría]. 2000 [consulta: Febrero de 2009] Disponible en http://bvirtual.proieibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proieib/Tesis_Agustin_Almendra
15. Weinreich (1968), citado por Mina Viafara C E. El español escrito de estudiantes bilingües en la universidad intercultural del estado de Mexico: Estudio de transferencias lingüísticas. Revista Ra Ximhai. 2007: 3 (2); 289-305.
16. Lastra (1997) (16), LASTRA, Yolanda. Sociolingüística para hispanoamericanos. Colmex. México. (1997) Pag. 172-185.
17. Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación.
18. VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección general de investigación y Desarrollo pedagógico grupo de atención a la comunidad educativa y grupos poblacionales. Programa Nacional de Educación, Decreto 804 de 1995.
19. Braslavsky, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Edición: Lenguaje claro consultora. Buenos Aires Argentina. 2005: 46-47.
20. Ndjoka Omende. Detección e intervención de dificultades en lectura y escritura de un grupo de escolares en el centro de atención La Esperanza. Universidad Nacional Abierta Carapita. Venezuela. 2003: 25
21. Teberosky, A. Lectura y Escritura: reflexiones desde la psicolingüística. Tomado de la base de datos bibliográfica con recursos de información de bibliotecas y centros de documentación de Centroamérica: Guatemala, Honduras, Nicaragua. [artículo de internet] <http://www.metabase.net/docs/upn/22561.html>. [consulta: Febrero de 2009]
22. Avendaño, K. et al. "Caracterización del desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de niños de 3° de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada del Municipio de Sotará, del Departamento del Cauca". [Proyecto de pregrado]. Programa de Fonoaudiología. Unicauca; 2006.
23. Rodríguez, B, Resendiz M. Como elaboran su respuesta los niños de las escuelas de educación indígena que obtienen los mas bajos resultados en las evaluaciones de Lectura?. Mexico. 2002-2005. [artículo de in-

ternet]www.comie.org.mx/congreso/memorias/v9/ponencias/at12/PRE1178935395.pdf.www.comie.org.mx.[consulta diciembre de 2008].

24. Hornberger, N. Escriturabilidad, tres casos en Alteridades. Universidad Autónoma Metropolitana México(1995):4;(10),45-49.
25. Adams y Starr. Alguna orientación para acompañar la evaluación de la lectura y escritura en niños y niñas con dificultades de aprendizaje 1982. [artículo de internet]http://www.palabrario.com./descargas/algunas evaluaciones/www.palabrario.com. [consulta Noviembre de 2008]
26. CORTES Moreno.M. Interferencia fonica gramatical y sociocultural en español. Universidad de Wenzao de Taiwaan..ed7;2001[artículo de itner-net]HTTP:SEDLL.org/doce /Publicaciones/glosas/fin7/taiwan3.doc.[consulta Diciembre de 2008]
27. Joaquí Guamanga, L., Paz Hernandez, A. "Caracterización de las alteraciones del Aprendizaje escolar en los niños de primaria de la Escuela San José de Popayán, [Proyecto de pregrado]. Programa de Fonoaudiología. Universidad del Cauca. Colombia. 2003.
28. TOMBE, Abel. Y Cols. Tesis Interferencia Lingüística de la Lengua Castellana en la Lengua Guambiana. Universidad del Cauca. Licenciatura en Etnoeducación. Silvia, Cauca. 2002.:105-198