

Algunas dificultades de lectoescritura en zonas rurales de Neuquén y Río Negro

Andrea C. De Menegotto
María Leonor Acuña*

Introducción

El sistema educativo argentino presupone –por omisión– que existe una lengua nacional uniforme, que carece de diferencias lo suficientemente importantes como para ser calificadas de dialectales. (Consideramos que las diferencias son dialectales si se manifiestan en el nivel morfosintáctico.) Ese esquema se agudiza en aquellas regiones como la Patagonia consideradas una prolongación lingüística de Buenos Aires.

Esto se traduce en la producción de textos de estudio en la lengua estándar de Buenos Aires con algunas consideraciones “regionales” que raramente exceden el nivel léxico.

La realidad muestra que en zonas rurales de Neuquén y Río Negro existe una variedad que puede calificarse de dialectal, ya que afecta algunos rasgos del sistema morfosintáctico. Estas diferencias dialectales pueden ocasionar que los niños a los que se les presentan estructuras que no son las suyas, tengan problemas de lectoescritura.

La hipótesis de la que partimos es la siguiente. Existe una variedad dialectal especial en la región, caracterizada por determinados rasgos estructurales que la distinguen del sistema dialectal asumido como estándar. Por eso, es de esperar que los hablantes-niños del dialecto regional tengan dificultades mayores que los hablantes-niños del dialecto estándar frente a textos escritos en el dialecto prestigioso.

Autores argentinos y chilenos observan en el español de zonas mapuches rasgos lingüísticos que atribuyen a influencias de la lengua indígena: carencia de concordancia de género y número entre el sustantivo y sus determinantes y modificadores (Hernández y Ramos, 1983; Stell, 1987; Acuña, 1987); omisión o uso inadecuado de preposiciones (Hernández y Ramos, 1983); ausencia sistemática de cúpula verbal en oraciones de predicado nominal (Hernández y Ramos, 1983 y 1984); impericia en el manejo del paradigma verbal castellano, sobre todo el paradigma irregular (Hernández y Ramos, 1983 y 1984); vacilaciones en el uso de los pronombres reflexivos; frecuente sobregeneralización en su uso (Hernández y Ramos, 1983; Stell, 1987); frecuente aparición del acusativo **lo** en construcciones no transitivas; posible transferencia del orden de palabras del mapuche: sujeto pospuesto (Acuña, 1987); ausencia o uso agramatical de artículos definidos e indefinidos (Hernández y Ramos, 1984); inconsistencia entre el vocativo y la forma verbal (alternancia **tú-usted**); falta de concordancia entre el pronombre **tú** y el verbo

* Docentes e investigadoras. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

(Hernández y Ramos, 1984). En Chile se conserva el *tú*, mientras que en Argentina el *vos* es la forma más generalizada.

Todos estos trabajos se caracterizan por describir el habla; no hay consideraciones especiales referidas a la escritura en particular excepto Hermsilla Sánchez (1985). Tampoco hay cuantificaciones concretas que nos permitan discriminar la importancia relativa de cada una de esas características.

A partir de esos datos, hicimos un relevamiento de rasgos lingüísticos de zonas rurales de las provincias de Neuquén y Río Negro con respecto, específicamente, a construcciones nominales y verbales y uso del clítico de objeto directo. Se buscaba proporcionar a los docentes información precisa acerca de las dificultades principales que los niños de raigambre mapuche presentan en su proceso de adquisición del español.

Trabajo realizado¹

A mediados de 1990 se hizo una encuesta entre maestros de 140 escuelas de Neuquén y Río Negro y en enero y febrero de 1991, se efectuó una visita a 24 de esas escuelas², en las que se trabajó con alumnos del 3er. ciclo.

Anteriormente se visitaron tres escuelas de Capital Federal con el objeto de obtener una muestra testigo de 2º y 3er. ciclo para realizar las comparaciones de rendimiento. Nuestro objetivo era señalar qué dificultades existen en la lectoescritura de los chicos del sur que los chicos de Buenos Aires no presentan, dejando de lado aquellas dificultades comunes en ambas regiones.

En todos los casos se tomaron una serie de pruebas escritas y orales con el objeto de recoger información acerca de tres construcciones específicas en las que esperaríamos diferencias dialectales: construcciones nominales y verbales, y uso del pronombre de objeto directo. Las pruebas se tomaron a 133 niños en Capital Federal y a 169 en el sur.

El ejercicio en el que se basa este trabajo consistió en un texto del que se habían eliminado palabras que los niños debían completar (ver **apéndice**). Las preguntas relevantes para cada estructura fueron: para **construcción nominal**, prueba A: 1, 2, 4, 7, 9, 13, 15, 16 y prueba B: 1, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 16, 18, 19; para **objeto directo**, prueba A: 6, 11, 14, y prueba B: 2, 13, 20 y para **construcción verbal**: prueba A: 3, 5, 8, 10, 12; y prueba B: 14, 17.

¹ Este apartado y el siguiente son una síntesis parcial de Menegotto, 1991.

² Ese viaje y todo el trabajo de análisis posterior de los datos se realizó gracias a un subsidio para Jóvenes Investigadores otorgado por el Instituto de Cooperación Iberoamericana y la Comisión Nacional Quinto Centenario del Descubrimiento de América. El análisis estadístico fue realizado por el Ing. Pablo Abbate.

Resultados generales³

Construcción nominal

En ambas muestras el porcentaje de acierto fue siempre mayor que el de errores (excepto A9 y A15) pero, en términos generales, esta construcción presentó más dificultad para los chicos del sur. De las 18 preguntas sobre construcción nominal de ambas pruebas, en 6 no hubo diferencias en la eficiencia entre muestras. (Entendemos por eficiencia para cada pregunta el porcentaje de alumnos que la respondió correctamente.) Cuando las hubo la muestra testigo presentó eficiencia estadísticamente mayor. La eficiencia promedio en la muestra testigo fue de 92% mientras que en el sur fue de 70% (ver **figura 1**).

Para determinar si los porcentajes de error se debieron a causas estructurales, tomamos en cuenta el reconocimiento estructural⁴. Las preguntas en las que existía una señal previa inmediata que orientaba, o forzaba la aparición de una determinada categoría gramatical mostraron el porcentaje más alto. Fundamentalmente las señales fueron: el determinante (artículo) y el intensificador **muy**. Las estructuras para completar eran las siguientes:

- | |
|---|
| a. [NPdet [<u>N</u>]] (cfr. A1, B1, B7, B12) |
| b. [NPdet [N [int [<u>A</u>]]]] (cfr. A2) |

En estos casos, fue notablemente bajo el porcentaje de error estructural, excepto en la pregunta A1, en la que el **det** no es un artículo sino un demostrativo (**esta**), sistemáticamente interpretado como verbo **está**, como lo demuestra la importante cantidad de respuestas (26% del total) en gerundio y participio.

Estos resultados nos permiten explicar una buena parte de las diferencias de rendimiento no como consecuencia de impericia en el manejo del sistema lingüístico en sí (Hernández y Ramos, 1978) sino en la habilidad lectora. El mecanismo por el cual el chico dedujo lo que tenía que completar parece basarse fundamentalmente en las palabras inmediatamente anteriores, sin tener en cuenta "lo que viene después".

En algunas preguntas, ese procedimiento fue suficiente para completar correctamente: p.e., en A2, cuando el alumno "llegó" al blanco, ya tenía toda la información necesaria para la respuesta. Las respuestas a esta pregunta presentaron una gran variedad de adjetivos, y sólo se produjo un caso de error estructural. En A9 la estructura del sintagma fue similar a A2 excepto en que

³ El análisis de los resultados, obtenidos pueden encontrarse en Menegotto, 1991.

⁴ Entendemos por reconocimiento estructural el porcentaje de alumnos que reconoce la estructura en estudio. Para las construcciones nominales consideramos que hay reconocimiento de la estructura cuando el alumno contesta bien o comete errores de género, de número o de sentido. (Contesta con la categoría esperada pero produce una frase sin sentido o inapropiada en el texto: B7: *pero de pronto se le rompió nena.*)

no presentaba un intensificador: el adjetivo no era estructuralmente obligatorio y no había ninguna señal previa que indicara que allí se esperaba un adjetivo. En esa pregunta, el porcentaje de acierto fue notablemente menor (44%). El alumno se veía obligado a continuar leyendo para deducir la respuesta y eso es algo que no todos hicieron.

Una dificultad no estructural, porque no afecta la estructura de constituyentes básicos de la construcción, pero que creemos importante para el rendimiento escolar es la concordancia numérica. En el sur hubo un alto porcentaje de errores en los casos en que se esperaba una respuesta plural (promedio A: 27% de errores de número en respuestas que exigían plural). Los chicos parecen no tener conciencia lingüística de la construcción de plural, particularmente en el caso de **-s** pero también en casos en los que el plural se expresa por medio de un cambio morfológico (p. e., **el** por **los** en A15).

En síntesis todo esto parece llevarnos a pensar que la construcción nominal no presenta dificultades estructurales importantes. Los problemas centrales frente a los que nos encontramos son la falta de conciencia lingüística con respecto a la manifestación morfofonológica del plural y el desarrollo de estrategias de lectura insuficientes.

Construcción verbal

La comparación de respuestas correctas entre ambas muestras (eficiencia) nos señala que hubo diferencias significativas en el rendimiento en cuatro de siete preguntas. Cuando no hubo diferencias significativas se debió a que también se produjeron muchos errores en la muestra testigo.

En general, excepto en dos preguntas de la prueba A (A10 y A12) los errores no fueron estructurales. (En las estructuras verbales hay reconocimiento estructural cuando la respuesta es un verbo conjugado, sin importar su sentido ni su régimen estructural.) En estas dos preguntas se somete al alumno a dificultades importantes: los verbos están dentro de estructuras oracionales complejas y, además, existe la posibilidad de interpretar como sujeto distintos referentes:

- 1) y la rompió en muchos pedazos que **quedaron** tirados... (A10).
- 2) y la rompió en muchos pedazos que **dejó** tirados... (A10)
- 3) Mafalda los recogió porque si **quedaban** ahí su mamá se iba a enojar... (A12).
- 4) Mafalda los recogió porque si **iba** ahí su mamá se iba a enojar... (A12)

La pregunta A8 presentó un caso particular: varios niños respondieron con un sustantivo en lugar de un verbo como se esperaba (**rompió**). Esto puede explicarse teniendo en cuenta que el elemento inmediatamente anterior al verbo es un pronombre objetivo (**la**) que algunos niños tendieron a interpretar como determinante:

- 5) (Guille) estiró la mano y la **cabeza** en muchos pedazos... (A8).

Es decir que en este caso no fue la estructura verbal en sí la que presentó la dificultad, sino que es una dificultad de interpretación de objeto directo.

Excepto en estos tres casos (A8, A10 y A12), el reconocimiento de la estructura se dio de manera muy satisfactoria, permitiéndonos confirmar que el verbo no resulta una categoría estructuralmente difícil.

Objeto directo

El comportamiento de las muestras en objeto directo no mantuvo la tendencia: mientras que en el testigo siempre fue mayor el número de aciertos que el de errores, en el sur fue superior la cantidad de errores (más del 50%) que la de aciertos. Las diferencias entre el sur y el testigo fueron altamente significativas en todas las preguntas.

En cuanto al reconocimiento estructural (se considera que hay reconocimiento estructural cuando la respuesta es un clítico objetivo o un sintagma nominal equivalente), el porcentaje de los que reconocieron la estructura fue mayor que el de los que no la reconocieron. Sin embargo, y a pesar de que las diferencias entre muestras no sean significativas, en algunas preguntas, el promedio de no reconocimiento de la estructura en el sur fue muy alto: 49% en la prueba A y 40% en la B.

Cuando intentamos discriminar las respuestas obtenidas nos encontramos con una cantidad importante de casos límites, aceptables comunicativamente, pero agramaticales en un sentido estricto:

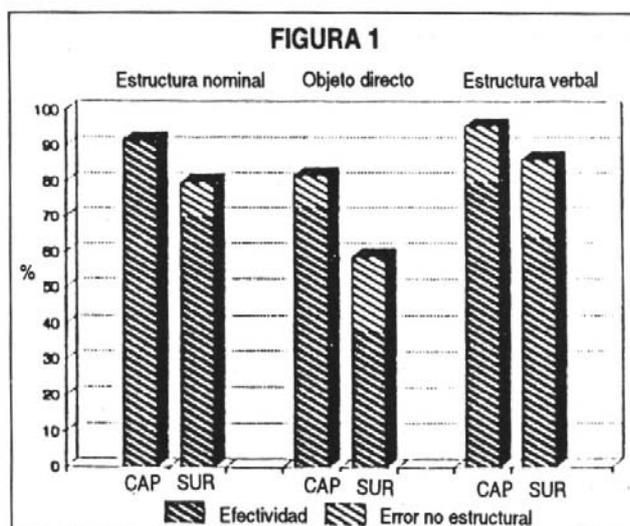
- 6) Mafalda **barrió y** recogió. (A11)
- 7) Mafalda **enojada** recogió. (A11)
- 8) Mafalda **después** recogió. (A11)
- 9) (el dibujo) y después **Mafalda** iba a pintar. (B2)
- 10) (el dibujo) y después__ iba a pintar. (B2)

Estos resultados evidencian que los niños tuvieron una gran dificultad para reconocer esta estructura. Sin embargo, normalmente se asume que los niños la manejan. ¿Lo hacen, realmente? Nuestro análisis nos permite mostrar que muchos chicos de la región estudiada no la tienen incorporada en su sistema gramatical.

Otra característica evidente en la muestra del sur es que mostró una tendencia importante a utilizar **lo** como clítico preferido en detrimento de las otras formas. Como consecuencia, se reafirma la tendencia ya mencionada a no utilizar el plural en las construcciones nominales.

Algunas conclusiones aplicables

La **figura 1** sintetiza los resultados globales para las tres construcciones en Capital y en el sur que podemos resumir así: los chicos de Buenos Aires se equivocan siempre menos que los del sur. En construcciones verbales y nominales, el comportamiento en ambas muestras no refleja dificultades estructurales tan notorias (el porcentaje de no reconocimiento estructural nunca supera el 20%) como para objeto directo. En esta construcción el porcentaje de acierto estructural del sur es notablemente menor que en Capital, rondando el 60%. Es decir que hay un 40% de chicos que no se dan cuenta de que ahí va un pronombre de objeto.



Creemos que los resultados obtenidos nos permiten delimitar algunos de los problemas a los que se enfrenta el maestro en sus intentos de desarrollar la lectoescritura en sus alumnos.

En primer lugar, algunos de los problemas característicamente atribuidos a una falla en el desarrollo de la lectoescritura (el hecho de que el chico no entienda lo que lee) no parecen ser así estrictamente. Nuestros resultados nos llevan a postular que en la región que estudiamos, existe una dificultad que es atribuible al menos en parte, a la estructura gramatical de la oración. Es decir, no es solamente que aún no haya desarrollado todas sus estrategias de lectura, sino que además el texto lo enfrenta a una estructura oracional que todavía no posee en su sistema gramatical.

El hecho de que la muestra de Buenos Aires haya tenido en todos los casos mayor rendimiento que en el sur –tanto en eficiencia como en reconocimiento estructural– sería una prueba más de que la variedad a la que se enfrentó a los chicos no les era igualmente familiar. En un caso se trataba de su variedad, y en el otro, de aquella que la escuela presenta con la lectoescritura.

Creemos que es de suma importancia para el maestro de cada región conocer cuáles son las estructuras o construcciones que actúan como barreras

para la comprensión. Con esa información, el maestro podrá desarrollar los materiales didácticos y las aplicaciones más adecuadas para consolidar esas estructuras en el sistema gramatical del niño. Específicamente consideramos que, en la región visitada, la estructura de objeto directo reemplazado por pronombre es una barrera para la comprensión escrita por razones fundamentalmente sintácticas. Los maestros de la región no lograrán que el alumno capte satisfactoriamente el significado de un texto en tanto no solucionen el problema estructural previo.

Algo similar sucede en el caso de las construcciones nominales de plural con **-s** en las que difícilmente el maestro obtenga resultados si sólo enfoca la corrección desde el punto de vista fonológico.

Los niños entre los que se tomaron estas muestras pertenecen a una cultura prácticamente ágrafa. La escuela los expone al mismo tiempo a la manifestación más difícil de una variedad lingüística que no es la suya: la escritura. Creemos que conocer las características del habla de la región donde trabajan puede ayudar a los maestros en su tarea de mediadores entre la manifestación escrita del dialecto más prestigioso y la variedad lingüística de sus alumnos.

Referencias bibliográficas

- Acuña, M.L. (1987) "Ejemplos de interferencia lingüística en el español de Neuquén y Río Negro." En Ministerio de Educación y Justicia. Documentos del PREDAL Argentina II. **Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina**. Buenos Aires, 21-29.
- Hermosilla Sánchez, J. (1985) "Un aspecto de la concordancia en la expresión verbal de estudiantes universitarios mapuches." En **Revista de lingüística teórica y aplicada**, **23**, 175-178.
- Hernández, A. y N. Ramos (1978) "Rasgos del castellano hablado por escolares rurales mapuches. Estudio de un caso." En **Revista de lingüística teórica y aplicada**, **16**, 141 -150.
- Hernández, A. y N. Ramos (1983) "Situación sociolingüística de una familia mapuche. Proyecciones para abordar el problema de la enseñanza del castellano." En **Revista de lingüística teórica y aplicada**, **21**, 35-44.
- Hernández, A. y N. Ramos (1984) "Algunas características gramaticales; del castellano hablado por mapuches." En **Actas Jornadas de lengua y literatura mapuche**. 29-31 de agosto. Convenio Universidad de la Frontera-Instituto lingüístico de verano. Temuco, Chile, Imprenta y editorial Kümedungu, 128-138.
- Menegotto, A. (1991) "Problemas lingüísticos en la escritura de escolares en el área de influencia mapuche." Informe a la **Comisión V Centenario del Descubrimiento de América**. Ms.
- Stell, N. (1987). "Particularidades de la lengua oral y del entorno sociocultural de los hablantes de San Carlos de Bariloche." En Ministerio de Educación Y Justicia /OEA Documentos del PREDAL Argentina II. **Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina**. Buenos Aires, 80-81.

Este trabajo fue presentado en el 2do. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, realizado en Buenos Aires, en julio de 1991.

Apéndice

Mirá la historieta y después completá los espacios en blanco.

Prueba A

Había una nena que se llama Mafalda. Esta 1 nena tenía un hermanito muy 2 lindo llamado Guillermo. Pero todos le 3 decían Guille.

4 Un día, Mafalda le 5 mostró una foto de un nene tan chiquito como él. Guille 6 la miró atentamente, estiró 7 la mano y la 8 rompió en muchos pedazos 9 chiquitos que 10 quedaron tirados en el piso. Un rato más tarde, Mafalda 11 los recogió porque sí 12 quedaban ahí su mamá se iba a enojar con ella y con 13 el nene.

¿Por qué rompió Guille la foto? Mafalda no 14 lo sabe, pero 15 los nenes muy chiquitos no entienden 16 las fotos.

Prueba B

La nena que estaba dibujando se llama Mafalda. Estaba haciendo un 1 dibujo para su maestra; lo hacía con lápiz y después 2 lo iba a pintar con 3 los lápices de colores que 4 su mamá le regaló. Mafalda estaba muy contenta porque 5 las casas le salen muy bien y este dibujo 6 le quedaba muy lindo. Pero de pronto se le rompió la 7 punta. Al principio 8 se quedó sorprendida y no supo qué hacer. Pero cuando se dio cuenta de 9 lo que había pasado, se puso a llorar: 10 la punta estaba rota y 11 ella no podía seguir dibujando la 12 casa.

Lloró tan fuerte que su mamá y su papá 13 la escucharon y le 14 preguntaron qué le pasaba. Mafalda 15 les contó, llorando, que ya no iba a poder dibujar 16 casas nunca más porque su lápiz estaba roto. La mamá trató de consolarla mientras el papá 17 fue a buscar 18 un sacapuntas y le explicó cómo se usa. Ahora Mafalda sabe cómo sacarle 19 punta al lápiz y por eso ya no llora más: puede dibujar más casas, y como siempre, 20 las hace muy lindas.

