

Comprensión oral y escrita en español de alumnos inmigrantes de origen marroquí

*Antonio AGUILERA JIMÉNEZ
Carmen DELGADO RIVAS
Alfonso LUQUE LOZANO
Francisco Javier MORENO PÉREZ
Isabel de los Reyes RODRÍGUEZ ORTIZ
David SALDAÑA SAGE
UNIVERSIDAD DE SEVILLA*

Introducción

La presencia en las aulas de alumnado de origen inmigrante plantea nuevos retos y oportunidades en el estudio de los procesos de comprensión lectora, especialmente en el caso de aquellos escolares cuya lengua materna y de uso familiar es distinta a la lengua en la que se desarrolla la instrucción (Lundberg, 2002). Nos interesó particularmente el caso de los niños y niñas de origen marroquí porque en ellos concurren una suma de circunstancias: la evidencia de una tasa de fracaso escolar que duplica la de la población general, sólo parcialmente explicada por la escolarización tardía, porque se mantiene alta también entre los nacidos en España, lo que conduce a explicaciones que atribuyen las dificultades escolares a las diferencias lingüísticas (Defensor del Pueblo, 2003; Pereda, De Prada y Actis, 2003) y una situación de bilingüismo realmente peculiar, pues existe una lengua oral (el marroquí, o dariya, con sus numerosas variedades dialectales), aparte de las lenguas minoritarias de origen bereber, que no tiene correspondencia con la lengua escrita (que suele ser el árabe clásico) y que convive con una lengua culta de origen colonial y usada en el sistema escolar, el francés (El-Madkouri, 2003). El objeto de este estudio es determinar si los escolares de origen marroquí que son malos lectores en español se parecen en sus procesos a los alumnos españoles disléxicos, o si, por el contrario, presentan características diferenciales de procesamiento que será necesario tomar en consideración en las medidas de ayuda educativa que se dirijan específicamente a ellos.

El modelo simple de la comprensión lectora de Hoover y Gough (1990) propone la explicación de las diferencias individuales en comprensión lectora como el resultado de la interacción de dos procesos independientes, la comprensión oral y la decodificación. La fuerte relación entre los niveles de comprensión oral y comprensión lectora ha sido bien demostrada por numerosos estudios (Roth, Speece y Cooper, 2002; Spear-Swerling, 2004; Goff, Pratt y Ong, 2005; Joshi, 2005; Wagner, Muse y Tannenbaum, 2006; Atwill, Blanchard, Gorin y Burstein, 2007; Wise, Sevcik, Morris, Lovett y Wolf, 2007). En la mayor parte de esos estudios el vocabulario aparece como el componente clave de la comprensión oral. Estudios situados en el marco de este modelo han confirmado que la conciencia fonológica, la memoria fonológica y el

acceso al repertorio léxico son tres factores determinantes e independientes (entre sí y también del CI) en la adquisición de la lectoescritura en español (Anthony, Williams, McDonald, Corbitt-Shindler, Carlson y Francis, 2006). Por otra parte, Guron y Lundberg (2003) no encontraron diferencias en el procesamiento fonológico entre L1 y L2 en alumnos de origen inmigrante. Coincidiendo con ellos, Kahn-Horwitz, Shimron y Sparks (2006) encontraron que los factores que influyen en las diferencias en el nivel de comprensión lectora en escolares de origen inmigrante son el vocabulario en la L1 y el estatus socioeconómico.

Las revisiones críticas del modelo de Hoover y Gough (1990) apuntan a señalar la fluidez lectora como el proceso que mejor correlaciona, junto con la comprensión oral, en el rendimiento en pruebas de comprensión lectora (Guzmán, Jiménez, Ortiz, Hernández-Valle, Estévez, Rodrigo, García, Díaz y Hernández, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling y Scanlon, 2004; Kershaw2005; Katzir, Kim, Wolf, O'Brien, Kennedy, Lovett y Morris, 2006; Spear-Swerling, 2006). La atención a la fluidez ha desplazado el interés de los investigadores, anteriormente centrados sobre todo en los procesos léxicos y subléxicos, hacia los niveles de procesamiento sintáctico y semántico, tanto si se trata de examinar casos de malos lectores (Jiménez, García, Estévez, Díaz, Ortiz, Rodrigo, Guzmán, Hernández-Valle y Hernández, 2004), como en el caso particular de los niños de origen inmigrante (Fernández, 2006).

Nuestras hipótesis de trabajo son las siguientes:

1. El nivel de comprensión lectora en castellano será menor en el alumnado marroquí (L2) que en el español (L1).
2. El nivel de comprensión lectora en árabe (L1) en el alumnado marroquí correlacionará de forma positiva con la comprensión lectora en castellano (L2).
3. El nivel de comprensión oral en marroquí y árabe (L1) en el alumnado marroquí correlacionará de forma positiva con la comprensión lectora en castellano (L2).
4. El nivel de dominio de la lengua oral castellana en el alumnado marroquí (L2) correlacionará con la comprensión lectora en castellano (L2).
5. Aparecerán diferencias en los niveles de procesamiento subléxico, léxico, sintáctico y semántico entre los escolares españoles y los de origen marroquí.

Método

Muestra

Para realizar el estudio se contó con una muestra compuesta por 77 alumnas y alumnos de último ciclo de Educación Primaria (entre 11 y 13 años) de origen marroquí y un grupo paralelo de escolares no inmigrantes.

Los integrantes de ambos grupos fueron seleccionados en los mismos centros educativos en las provincias de Sevilla y Cádiz para controlar, de una forma ecológica y aleatoria, posibles sesgos en factores de carácter socio-demográficos que complicaran la correcta interpretación de los datos. Además, con este propósito, también se aplicaron los siguientes requisitos a la muestra:

- La ausencia de afectación cognitiva, sensorial o cualquier otro tipo de discapacidad manifiesta para el acceso a la lectura.
- Haber estado escolarizado de modo regular al menos durante los tres últimos años, con el propósito de minimizar el impacto de una escolarización demasiado tardía, que dificulta el acceso a un nivel de instrucción mínimo en habilidades lectoras.
- Residir en España de manera continuada al menos durante un año antes del estudio, con objeto de garantizar un mínimo de conocimiento del español como L2 y de la cultura escolar alfabetizada.

Ambos grupos son equivalente en cuanto a CI no verbal (estimado mediante el Test de Matrices Progresivas de Raven) y distribución del sexo. Sin embargo no lo son en edad, siendo el grupo de alumnos inmigrantes algo mayor ($X=11.84$) que el de escolares autóctonos ($X=11.44$), $p=0.025$).

Instrumentos y procedimiento

1. Variables relativas a datos biográficos, familiares, contextuales de procedencia y escolarización previa del alumnado mediante la aplicación de un protocolo extenso de entrevista con los participantes, figuras claves del centro educativo y revisión de fuentes documentales.

2. Nivel de competencia en lenguaje oral, tanto en la lengua de origen (árabe y marroquí) como en castellano, mediante la aplicación de un instrumento diseñado expresamente para tal fin en el que se usa un texto expositivo correspondiente a 5º de Primaria y libre de condicionantes culturales y que exige un nivel muy básico de conocimientos previos. El mensaje, similar a las explicaciones de los profesores en un aula ordinaria, se presenta de forma oral a través de una grabación en video (Villalba y Hernández, 2004).

Para evaluar el grado de comprensión del mensaje se procede a solicitar al alumno (a) un título y un resumen para el mensaje expuesto, (b) que responda a tres preguntas abiertas de carácter inferencial sobre el contenido del texto (evaluadas en una escala likert de tres valores, según la adecuación de las respuestas) y (c) que responda a cinco cuestiones de verdadero o falso sobre el mensaje, algunas de ellas también de carácter inferencial (Jouini, 2005).

3. Junto con esta evaluación de la comprensión, para la valoración de la competencia en lengua oral se ha aplicado una prueba estandarizada sobre el manejo de vocabulario en castellano y en marroquí, mediante la aplicación del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (Dunn y Dunn, 1981). Para ello se ha utilizado la adaptación al español de 1986 y hemos preparado, con ayuda de personas bilingües, una adaptación del instrumento en dialecto marroquí.

4. Competencia lectora en la lengua de origen y en castellano. Para ello se ha aplicado la prueba PROLEC-SE en castellano (Ramos y Cuetos, 1999) y una adaptación en árabe de la misma para la evaluación del nivel de lectura en L1 del grupo de alumnos de origen marroquí.

Todo el trabajo de campo ha sido realizado en los centros educativos en los que cursan estudios los alumnos y en condiciones óptimas para la aplicación de la batería de evaluación. Por otro lado, todos los evaluadores eran nativos marroquíes y bilingües, de

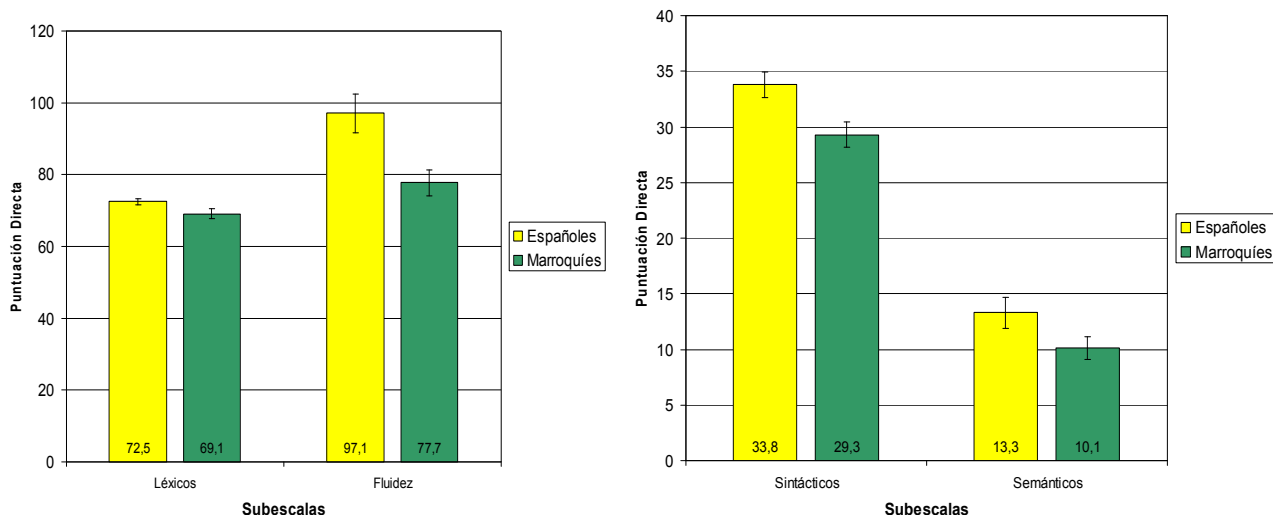
modo que hablaban perfectamente el castellano y el marroquí, lo que ha posibilitado que al sujeto evaluado siempre se le diera la oportunidad de responder en la lengua que él o ella quisiera en cada momento.

Resultados

La presentación de los resultados del estudio completo excedería en mucho el espacio disponible; por ello, nos centraremos exclusivamente en la exposición de los datos relativos al manejo del castellano en ambos grupos, tanto desde una perspectiva oral como lectora.

Comparación en competencia lectora en castellano entre alumnos inmigrantes y autóctonos.

Los resultados indican que claramente el nivel de competencia lectora del alumnado no inmigrante es mayor que el de alumnos de origen marroquí. Si analizamos las puntuaciones directas del PROLEC-SE en ambos grupos encontramos que los autóctonos presentan mejor puntuación (120) que los marroquíes (109, $p=0.006$). Además, como se aprecia en las figuras 1 y 2, estas discrepancias son consistentes en las diferentes dimensiones que evalúa el instrumento; procesos léxicos, sintácticos, semánticos y fluidez lectora.



Figuras 1 y 2. Puntuaciones directas del grupo de españoles y del grupo de marroquíes en las diferentes dimensiones de la lectura evaluadas con PROLEC-SE.

Sin embargo, si analizamos la variabilidad del grupo de alumnos inmigrantes vemos como la distribución por encima y por debajo de la mediana no es, en absoluto, uniforme. Los alumnos de nivel alto tienen una puntuación media de 15 frente a los 5.4 que presentan de promedio el subgrupo de nivel bajo, lo que ilustra la variabilidad en cuanto al nivel de competencia en comprensión lectora.

Comparación en comprensión oral en castellano entre alumnos autóctonos e inmigrantes.

El nivel de competencia en comprensión oral en castellano se ha evaluado mediante la prueba de Peabody y el instrumento diseñado *ex profeso* y detallado anteriormente. Los datos muestran cómo el nivel de competencia es mayor en los alumnos españoles que en los de origen marroquí. Así en Peabody, los primeros muestran una puntuación de 119 frente a los 109 que obtienen los segundos ($p < 0.5$) y en el instrumento de diseño propio 10 frente a 9.5 puntos, aunque esta discrepancia no llega a ser estadísticamente significativa.

Análisis relacional de los procesos implicados en la lectura en ambos grupos.

El análisis de correlaciones entre los diferentes grupos de procesos implicados en la lectura (ver tabla 1) muestra como en el grupo de alumnos de origen marroquí existe una relación entre los procesos de comprensión y sintácticos y fluidez por un lado, y por otro entre los de carácter sintácticos y léxicos. Sin embargo, en el grupo de alumnos autóctonos, no existe relación entre los procesos de comprensión y fluidez, pero sí entre esta última y los procesos léxicos. Además, se observa una correlación entre los procesos de comprensión lectora y léxicos que no se da en el alumnado inmigrante.

Tabla 1. Análisis de correlaciones entre los procesos de lectura.

	<i>Léxicos</i>	<i>Sintácticos</i>	<i>Fluidez</i>	<i>Comprensión</i>
<i>Léxicos</i>		0.48** 0.50**		0.40*
<i>Sintácticos</i>				0.40* 0.67**
<i>Fluidez</i>	0.45**			0.42**

* $p < .05$; ** $p < .01$ (en negrita la puntuación de los alumnos autóctonos).

Un aspecto interesante del análisis correlacional descrito es que el nivel de competencia en procesos léxicos tiene repercusiones diferentes para la fluidez lectora en ambos grupos. Mientras que para los alumnos españoles unas puntuaciones más altas en procesos léxicos conlleva una mejora sustancial en la fluidez, para los de origen marroquí esta mejora es mucho más discreta y menos acusada (ver figura 3).

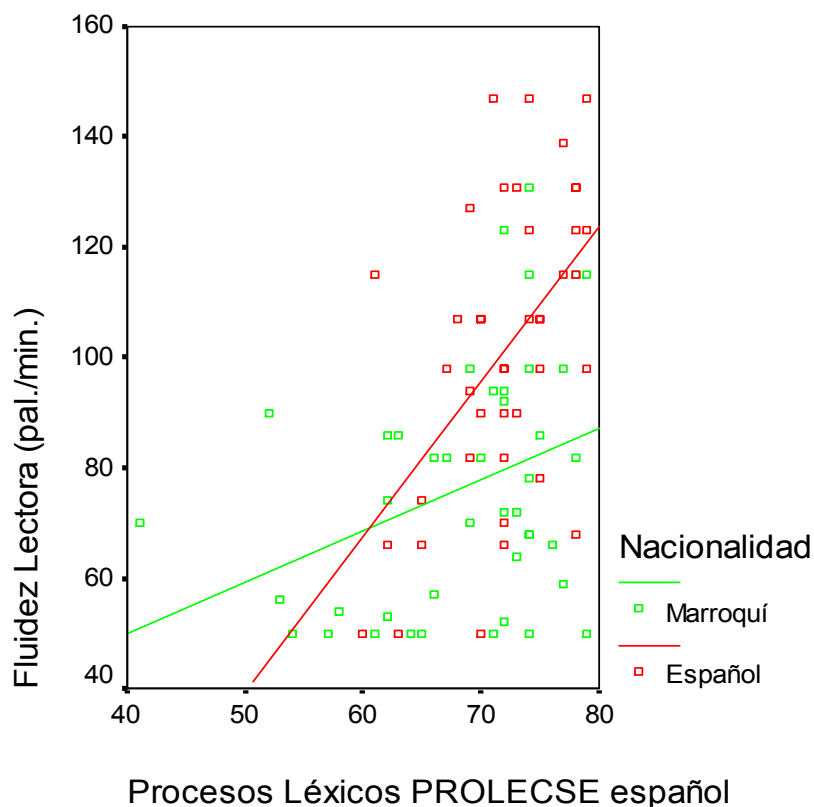


Figura 2. Relación entre fluidez y procesos léxicos en lectura en ambos grupos.

Análisis relacional entre la comprensión lectora y oral en ambos grupos.

En el grupo de alumnos y alumnas de origen marroquí, se observa una correlación positiva y significativa entre los niveles de competencia en comprensión lectora y oral en castellano en ambos instrumentos (0.39, $p < 0.05$ en el instrumento de diseño propio y 0.48, $p < 0.01$ en Peabody). Por otro lado, no hay correlación entre el nivel de comprensión lectora en español y los mostrados en comprensión oral en árabe y en marroquí.

Otro dato a destacar es que sólo tres sujetos de la muestra sabían leer árabe, aunque con un nivel de competencia mínimo que hizo que se enfrentarán a la versión árabe de la prueba con suma dificultad.

Las puntuaciones del grupo de alumnos españoles mostró una correlación positiva y muy significativa entre el nivel de comprensión oral y lectora en castellano en las medidas de los dos instrumentos (0.52, $p < 0.01$ en el instrumento de diseño propio y 0.59, $p < 0.01$ en Peabody).

Discusión y conclusiones

Respecto a las hipótesis de trabajo que manejábamos y a la luz de los resultados obtenidos, podemos afirmar que el nivel de competencia en comprensión lectora en castellano en la muestra de alumnos inmigrantes de origen marroquí es menor que el exhibido por los alumnos españoles. Este hecho es especialmente interesante si tenemos en cuenta que los alumnos inmigrantes son mayores en edad. Sin embargo, el alumnado marroquí de nuestra muestra constituye un grupo heterogéneo que requerirá de análisis más exhaustivo en orden a determinar qué influye en esta variabilidad. En este sentido, nos gustaría destacar que los datos contenidos en el presente trabajo son de carácter preliminar y que se insertan en una investigación mucho más amplia.

Otro dato importante es que, probablemente, el alumno inmigrante de origen marroquí se enfrenta a la adquisición de la lectura en castellano sin contar con un bagaje lector suficiente en árabe. Así, las dificultades en el aprendizaje se acrecientan en la medida en que han de adquirir habilidades de comprensión lectora en L2 sin contar con la posibilidad de transferir estrategias de una potencial L1.

De forma complementaria a lo expuesto, los análisis relacionales aplicados muestran cómo las habilidades comprensivas en textos orales expositivos en L1 no contribuyen a la adquisición y mejora de los procesos de comprensión lectora en castellano, aunque sí lo hace de forma clara el nivel de comprensión oral en textos expositivos en L2.

Por último destacar que podemos identificar dos subgrupos diferenciados dentro del grupo de alumnos de origen marroquí; aquellos que poseen un nivel de comprensión lectora homologable al del alumnado autóctono y otro que tiene serias dificultades en habilidades de comprensión lectora. En una determinación más fina y precisa de los factores de tipo psicolingüístico y social es a donde se encaminarán los futuros análisis de nuestro trabajo.

Referencias

- Anthony, J.L., Williams, J.M., McDonald, R., Corbitt-Shindler, D., Carlson, C.D, y Francis, D.J. (2006). Phonological processing and emergent literacy in Spanish-speaking preschool children. *Annals of Dyslexia*, 56 (2), 239-270.
- Atwill, K., Blanchard, J., Gorin, J.S. y Burstein, K. (2007). Receptive Vocabulary and Cross-Language Transfer of Phonemic Awareness in Kindergarten Children. *The Journal of Educational Research*, 100 (6), 336-346.
- Defensor del Pueblo (2003). Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Dunn, L.M. y Dunn, L.M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service. [Adapt. Cast.: *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid: MEPSA, 1986].
- El-Madkouri, M. (2003). El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 5. (<http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm>).

- Fernández, E.M. (2006). How do second language learners build syntactic structure? *Applied Psycholinguistics*, 27 (1), 59-64.
- Goff, D.A., Pratt, C. y Ong, B. (2005). The Relations Between Children's Reading Comprehension, Working Memory, Language Skills and Components of Reading Decoding in a Normal Sample. *Reading and Writing*, 18 (7-9), 583-616.
- Guron, L.M. y Lundberg, I. (2003). Identifying dyslexia in multilingual students: can phonological awareness be assessed in the majority language? *Journal of Research in Reading*, 26 (1), 69-82.
- Guzmán, R., Jiménez, J.E., Ortiz, R., Hernández-Valle, I., Estévez, A. Rodrigo, M., García, E., Díaz, A., y Hernández, S. (2004). Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 16 (3), 442-447.
- Hoover, W, y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Jiménez, J. E., García, E., Estévez, A., Díaz, A., Ortiz, R., Rodrigo, M., Guzmán, R., Hernández-Valle, I. y Hernández, S. (2004). Evaluación del procesamiento sintáctico-semántico en la dislexia evolutiva. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(2), 127-142
- Joshi, R.M. (2005). Vocabulary: A Critical Component of Comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21 (3), 209-219.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional de Didáctica de las Lenguas y sus Culturas*, 13.
- Kahn-Horwitz, J., Shimron, J. y Sparks, R.L. (2006). Weak and strong novice readers of english as a foreign language: Effects of first language and socioeconomic status. *Annals of Dyslexia*, 56 (1), 161-185.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M. y Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56 (1), 51-82.
- Kershaw, S. (2005). The relationship between oral comprehension and reading fluency as it relates to reading comprehension. Tesis doctoral, Universidad de Florida.
- Lundberg, I. (2002). Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 52 (1), 165-187.
- Pereda, C., De Prada, M.A. y Actis, W (Colectivo Ioe) (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.
- Ramos Sánchez, J.L. y Cuetos Vega, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores (PROLEC-SE) en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: TEA.
- Roth, F.P., Speece, D.L. y Cooper, D.H. (2002). A Longitudinal Analysis of the Connection between Oral Language and Early Reading. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 259-272

- Spear-Swerling, L. (2004). Fourth-graders' performance on a state-mandated assessment involving two different measures of reading comprehension. *Reading Psychology*, 25, 121-148.
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's Reading Comprehension and Oral Reading Fluency in Easy Text. *Reading and Writing*, 19 (2), 199-220.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. y Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2-40.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2004). El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes. *Glosas Didacticas. Revista Electronica Internacional*, 11.
- Wagner, R.K., Muse, A.E. y Tannenbaum, K.R. (2006). *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*. Nueva York y Londres: Guilford Press.
- Wise, J.C., Sevcik, R.A., Morris, R.D., Lovett, M.W. y Wolf, M. (2007). The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Skills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093-1109.