



Reseña

Estrategias de bilingüismo en escuelas primarias interculturales bilingües: Implicaciones hacia la transformación de prácticas de lectura y escritura*

Antonia Manresa^{a,*}

^a Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Área de Educación. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

1. Introducción

En septiembre del 2017, en Ecuador, el Ministerio de Educación apoyó un proyecto piloto para la formación de mentores desde la propuesta metodológica del programa Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar. Este proyecto, con una duración de dos años, tenía como objetivo formar aproximadamente 50 docentes preseleccionados para dar acompañamiento a docentes de aula en zonas rurales o urbanas periféricas para mejorar la enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura en los primeros grados de Educación Básica. Como proyecto piloto entre DYA, UNICEF y la Universidad Andina, se abrió la posibilidad para que mentores y mentoras que trabajaran en escuelas interculturales bilingües kichwa-hablantes aplicaran el proceso de enseñanza y aprendizaje no solo en castellano, sino también en kichwa.

Es en este nuevo contexto en el que se crea la necesidad de investigar cómo los y las mentores kichwa-hablantes hacen uso del bilingüismo y de qué forma esto favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura en contextos de bilingüismo.

Esta investigación se centra en el bilingüismo (Mackey, 2000) en contextos escolares desde una perspectiva sociocultural del lenguaje oral en la que se rompe con la conceptualización de la lengua como objeto en sí, para entenderla, desde su uso por parte de los hablantes, como un repertorio lingüístico variado y amplio. Por tanto, el concepto de bilingüismo que se expresa en esta investigación se enmarca en la concepción teórica de un translingüismo (García & Wei, 2014), algo más que una 'mezcla' de lenguas.

2. Contextualización

La educación intercultural bilingüe en Ecuador inicia a principios de los años 80 y ha visto diversos cambios en su trayectoria. Desde un inicio, posiciona el fortalecimiento

de la lengua materna como elemento central, priorizando su uso como lengua de transmisión en el proceso educativo. Sin embargo, al igual que en la educación no bilingüe, las prácticas de enseñanza de la lengua tienden a representar un enfoque lingüístico y tradicionalista con énfasis en la pronunciación 'correcta', la memorización gramatical y la copia. Esto significa que los docentes tienden a priorizar la lengua desde el estándar escrito, excluyendo los usos cotidianos lingüísticos y las necesidades situadas de prácticas letradas (Cassany & Aliagas 2009; Kalman, 2008). En la mayoría de ocasiones, la oralidad de los estudiantes es percibida como una desviación de la lengua, excluyendo y limitando las posibilidades de expresión, interpretación y creación propia por parte de los estudiantes (Zavala, 2002). La propuesta de Escuelas Lectoras pretende impulsar un enfoque comunicativo enmarcado en el reconocimiento particular sociocultural que impulsa la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura desde la oralidad y prácticas letradas cotidianas (Mena, 2012). En contextos de bilingüismo, entender la lengua como objeto y no a partir del uso que los hablantes le dan se asocia con posiciones ideológicas lingüísticas puristas (Howard, 2007; Luykx, 2013; Sichra 2005), con la implicación de que la 'mezcla' lingüística se percibe como desviación y, por lo tanto, busca excluir. En las políticas educativas lingüísticas vigentes, en el modelo de educación intercultural bilingüe del MOSEIB, se distribuye el uso de la lengua materna frente a la lengua castellana en porcentajes, lo que refleja la idea de un bilingüismo sumativo y equilibrado entre dos lenguas. Sin embargo, en el contexto ecuatoriano se evidencia el uso predominantemente oral de un translingüismo, en el que los hablantes hacen un uso variado de sus recursos lingüísticos.

Esta investigación, por tanto, se enmarca en la problemática educativa y sociolingüística de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en ámbitos de bilingüismo oral desde una posición crítica, cuestionando una visión de la lengua como objeto central en la práctica educativa. Es en este escenario que la investigación buscó responder a la pregunta:

¿Cuáles son las estrategias lingüísticas en torno al bilingüismo que emplean los mentores y las mentoras

*Autora principal: Antonia Manresa. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador. Correo electrónico: antonia.manresa@uasb.edu.ec.

kichwa-hablantes en las clases demostrativas para la enseñanza de la lectura y la escritura y en qué forma influyen en la participación oral y en el bilingüismo de los estudiantes?

3. Metodología y resultados principales

La investigación se realizó entre diciembre 2018 y diciembre 2019, como un estudio etnográfico con cuatro docentes mentores kichwa-hablantes en formación. Dos de estos mentores trabajaban en el cantón Guamote de la provincia de Chimborazo, en la Sierra Ecuatoriana; los otros dos en el cantón de Archidona de la provincia de Napo, en la Amazonia Ecuatoriana. Se desarrollaron observaciones de aula en las clases demostrativas que los mentores realizaron en dos escuelas rurales a su cargo, en dos ocasiones diferentes, y, mediante transcripciones de audio, se analizó el uso lingüístico oral que emplearon. Esto permitió categorizar tres diferentes estrategias del uso del bilingüismo como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

La estrategia más común empleada fue la traducción literal, en la que se genera equivalencia entre el léxico del castellano y el del kichwa. Esto no sorprende, dado el predominio del léxico castellano asociado a la práctica educativa formal. En este sentido, se puede apreciar un intento de generar equivalencia entre el léxico del castellano y el léxico del kichwa en prácticas educativas formales. Lo interesante de esta estrategia, precisamente, es que en todos los casos se asocia con prácticas educativas altamente estructuradas, especialmente al inicio de la clase y vinculadas a la escritura. En términos de participación de los estudiantes en el nivel oral, se evidenció una limitación, ya que esta estrategia de traducción implica la regulación del léxico cotidiano para ser remplazado con el léxico del kichwa estándar. Esto resulta redundante y se observó la reticencia de los estudiantes a expresarse y, en ocasiones, su rechazo a la imposición léxica, notable en el caso de que esta estrategia se alargue en el tiempo.

La segunda estrategia, caracterizada como estrategia de bilingüismo comunicativo, fue empleada por tres de los cuatro docentes mentores y corresponde a una concepción de translenguaje en el que se genera un uso variado del recurso lingüístico entre kichwa y castellano de forma espontánea y como parte integral del proceso comunicativo. El bilingüismo como estrategia comunicativa se refiere a cambios de código a nivel intratextual (en la misma frase), intertextual (una frase en un idioma y la otra en otra) y prestamos lexicales (la raíz de la palabra corresponde bien al kichwa bien al castellano y la terminación al otro idioma). Este tipo de bilingüismo hace uso del repertorio y de los recursos lingüísticos de los hablantes, patente en la gran mayoría de contextos de multilingüismo (García & Wei, 2014). Esta estrategia se evidenció en prácticas como el relato cuentos por parte de los mentores, sobre todo cuando estos cuentos se asociaban a prácticas orales y no a la lectura de cuentos escritos. Este fue un aspecto interesante, ya que estos relatos no eran espontáneos, sino planificados por parte de los mentores, que hacen uso de su conocimiento cultural ingresando prácticas y léxico cotidiano en el aula formal. En este sentido, esta práctica de relatar una historia crea una necesidad comunicativa situa-

da, promoviendo la participación oral de los estudiantes al interactuar con el docente al rededor del relato, de forma espontánea. Esta estrategia de bilingüismo comunicativo también se pudo ver en los eventos de aula cuando los docentes generaban sus propias explicaciones y solicitaban respuestas abiertas. Cuando se emplea esta estrategia de bilingüismo comunicativo el énfasis ya no recae sobre la lengua en sí, dándose prioridad a la fluidez y eficiencia comunicativas. Se podría decir que los mentores 'se olvidan' de corregir el uso lingüístico de los estudiantes al no enfatizar el uso 'correcto y exclusivo' de cada idioma, dando prioridad a la interacción comunicativa, más espontánea.

La tercera estrategia de bilingüismo es la de exclusividad lingüística, que solo se observó en una ocasión y responde a un uso de separación lingüística de los idiomas en el tiempo. En esta ocasión, uno de los mentores reprodujo la misma clase de lectura y escritura en una ocasión en kichwa y en otra en castellano. Esto solo se dio en una escuela donde el bilingüismo de los estudiantes refleja un predominio de la lengua kichwa. Se observó que las dos clases estaban enfocadas en la adquisición formal de la lengua escrita, tanto en el caso del kichwa, como en el del castellano, y la participación de los estudiantes se redujo en cuanto se hizo énfasis en la corrección léxica y ortográfica. Es interesante notar que esta estrategia fue la menos observada, sin embargo, refleja de forma más directa la intención idealizada en las políticas educativas de un bilingüismo aditivo y equilibrado donde la lengua como objeto en sí se convierte en el principal objetivo de enseñanza.

Durante la investigación, se grabó y analizó la interacción oral entre estudiantes de las ocho clases observadas en ausencia de adultos. De las cuatro escuelas de primaria de Guamote, los estudiantes de dos clases mostraron un bilingüismo con un uso casi exclusivo del castellano en sus interacciones entre pares, una clase mostró un bilingüismo con uso simultáneo y prácticamente indistinto del kichwa y el castellano, y una clase mostró un bilingüismo también simultáneo, pero con mayor predominancia léxica del castellano. De las cuatro escuelas de Archidona, en una escuela los estudiantes mostraron un bilingüismo simultáneo, pero con mayor predominio del uso del kichwa, mientras que en las otras tres escuelas se evidenció un bilingüismo con un uso casi exclusivo del castellano.

Las entrevistas a profundidad realizadas con los docentes mentores pusieron de relieve explícitamente la tendencia hacia un purismo lingüístico enfocado en la necesidad de separación de la lengua y su uso 'correcto', sin embargo, esta posición se entrelazó con reflexiones y cuestionamientos sobre la realidad que enfrentan, y la necesidad de flexibilidad ante el contexto lingüístico y la práctica oral de los estudiantes.

4. Conclusiones e implicaciones

Esta investigación subraya la necesidad de abrir el debate sobre la visión lingüística reflejada en las políticas educativas, repensando el concepto de bilingüismo. En este sentido, se argumenta la necesidad de una comprensión distinta del bilingüismo, enfocado en el uso que los hablantes hacen de sus recursos lingüísticos y basado en investigaciones empíricas que muestran la compleja y diversa realidad sobre el terreno. Esta investigación, ade-

más, resalta la importancia de reposicionar el bilingüismo en el centro de los procesos de formación de los y las docentes como el uso diverso de recursos lingüísticos para impulsar un verdadero cambio en la práctica tradicionalista de la lectura y escritura. La concepción sociocultural y comunicativa de la enseñanza-aprendizaje sobre la lectura y la escritura debe incorporar una perspectiva también sociolingüística crítica sobre lo que es la lengua en contextos de multilingüismo, especialmente pertinente en nuestro país.

Referencias

- García, O. & Wei, L. (2014). Translanguaging and Education, en O. García & L. Wei (Eds.), *Translanguaging. Language, Bilingualism, and Education* (pp. 63-77). Reino Unido: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137385765
- Cassany, D. & Aliagas Marín, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura, en D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (pp. 13-22). Barcelona: Editorial Paidós.
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua: Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima, Perú: Institut français d'études andines, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. doi:10.1080/15348451003704891
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134. doi:10.35362/rie460719
- Luyckx, A. (2013). La estandarización como un proceso global: políticas importadas, armonización de el derecho a la diferencia, en M. Haboud & N. Ostler (Eds.), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (pp. 147-164). Quito: Abya Yala.
- Mackey, W. F. (2000). The Description of Bilingualism, en L. Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (pp. 26-54), Routledge. doi:10.4324/9780203461341
- Mena, S. (2012). *Lengua oral y lengua escrita. Programa Escuelas Lectoras: Fundamentos teóricos*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Sichra, I. (2005). El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas. *V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*. Universidad Nacional de Salta, Argentina, 26 al 28 de mayo de 2005.
- Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

* El informe de esta investigación se encuentra en el repositorio de la UASB y su publicación formal está prevista para mediados de 2021.