

Comprensión lectora en inglés a través del léxico en sujetos minoritarios y mayoritarios bilingües de tercer grado de escolaridad convencional¹

Reading Comprehension in English Through the use of Lexicon in Minority and Majority Bilingual Subjects of Third Grade from Conventional Schooling

Sandra Patricia Mayorga Osorio
sanmayorga2@yahoo.com
Docente, Universidad del Quindío, Armenia, Colombia

Resumen

El objetivo de la presente investigación, de tipo no experimental, cuasi experimental y comparativo, consistió en determinar la comprensión lectora en inglés a través del léxico entre estudiantes de lengua materna minoritaria (*Embera Chamú*) y español como segunda lengua, en comparación con los de lengua materna mayoritaria (español) y en formación bilingüe de tercer grado de primaria en contexto escolar convencional. Los instrumentos de apareamiento de la muestra poblacional fueron, en primer lugar, el cuestionario de información general y el test de inteligencia no-verbal: test de matrices progresivas de Raven (1993); y en segundo lugar, la adaptación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) de Allende, Condemarín y Milicić (1991). El trabajo de campo se llevó a cabo en una institución educativa pública de educación convencional en Armenia, Quindío. Los resultados sugirieron que los niños de lengua materna minoritaria tuvieron mejor desempeño en la tarea requerida en el test. Se concluye que si bien ser bilingüe no garantiza el desempeño óptimo en tareas de comprensión lectora, si mejora las habilidades cognitivas y sus operaciones involucradas en el proceso de decodificación del texto, tales como reconocimiento de palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria.

Palabras clave: Comprensión lectora, léxico, bilingüismo, lengua minoritaria, lengua mayoritaria.

¹Este artículo es resultado de la investigación denominada: “Comprensión lectora en inglés a través del léxico entre sujetos minoritarios y mayoritarios (en formación) bilingües de tercer grado de escolaridad convencional”. Universidad del Quindío.

Abstract

The objective of this non-experimental, quasi-experimental and comparative research was to determine the reading comprehension in English through vocabulary among native minority language students (*Embera Chamí* indigenous group) and Spanish as a second language, compared to majority language students (Spanish) and having a bilingual education, both subjects in third grade in a conventional primary school. The instruments to matching the sample population were: firstly, the general information questionnaire and a non- verbal intelligence test: Raven's Progressive Matrix (1993); secondly, the adaptation of the reading comprehension test; Progressive Linguistic Complexity (CLP) test from Alliende, Condemarín and Milicic (1991). Finally, the fieldwork was carried out in a conventional public primary school in Armenia, Quindío. The results suggested that the native language minority children performed better on the test. The study concludes that although being bilingual does not guarantee optimal performance in reading comprehension tasks, it does help improving cognitive skills and operations involved in the process of decoding texts, such as word recognition and its association with the concepts stored in memory.

Key words: reading comprehension, vocabulary, bilingualism, minority language, majority language.

El bilingüismo en el siglo XXI y la globalización cobran importancia en el contexto internacional y colombiano por cuanto ha permeado todos los campos de la sociedad, siendo inminente el contacto de lenguas. Por otra parte, los factores socio-políticos en Colombia han provocado una masiva llegada de indígenas a las grandes urbes, siendo las Instituciones Educativas públicas quienes acogen a los menores integrantes de estos grupos étnicos, impartiendo una educación de acuerdo a las políticas establecidas para los grupos mayoritarios. La pertinencia de este fenómeno motiva la presente investigación, la cual concierne el estudio de sujetos de comunidades minoritarias bilingües y sujetos de lengua mayoritaria en un sistema de educación convencional. Específicamente, se compara la comprensión léxica en inglés en estudiantes de lengua materna minoritaria (indígena) y español como segunda lengua, con los de lengua materna mayoritaria (español) y en formación bilingüe de tercer grado de primaria en contexto escolar convencional.

La regulación política colombiana y el programa denominado Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lenguas Extranjeras- (PFDCLE)- han guiado a los gobernadores, los alcaldes, las secretarías de educación municipal y departamental y las instituciones de educación pública y privada en las cinco regiones del país a orientar sus planes de desarrollo hacia el bilingüismo. Según Galindo (2008), el bilingüismo se considera una condición para el desarrollo de las regiones ya sea a nivel laboral o académico. Por consiguiente, la educación bilingüe en contextos mayoritarios de Instituciones Educativas públicas y privadas en Colombia está relacionada con la enseñanza de un idioma extranjero. Particularmente, en Colombia el término “bilingüe” se asocia al aprendizaje del inglés (Valencia, 2006).

Estas políticas educativas causaron cambios en el sistema educativo colombiano y por consiguiente, las Instituciones Educativas Públicas en Colombia adoptaron en sus currículos la enseñanza del inglés como lengua extranjera, bajo el modelo de intensificación en lengua extranjera, en el cual la lengua extranjera se incorpora y se enseña como una materia aumentándose el promedio de horas semanales según lo disponga el currículo de la institución (de Mejía, 2008). Es en este contexto educativo al que, por factores sociopolíticos como el desplazamiento, llegan niños y niñas de comunidades indígenas recibiendo igualmente enseñanza en lengua extranjera- inglés.

En relación al bilingüismo existen un sin número de definiciones que dependen de su dinamismo y transformación a través del tiempo. La tendencia actual de las diferentes disciplinas es la de considerar el bilingüismo como una ventaja sociopolítica y cognitiva (Duverger, 1995; Galindo, 2008; Grosjean, 2010; de Houwer, 1999; de Mejía, 2009; Siguán, 2001; Valencia, 2006). Por un lado, la psicolingüística enfoca su atención mayormente a las propiedades mentales y los procesos cognitivos de las personas bilingües. Ciertos autores consideran que un bilingüe es una persona dos veces monolingüe (Grosjean, 1982). Sin embargo, algunos autores entienden el bilingüismo en términos de una derivación o continuación del desarrollo de la lengua (Sánchez, 1999); es decir que diferentes áreas lingüísticas del bilingüe pueden presentar múltiples organizaciones y

niveles de desarrollo psicolingüístico. Para Bialystok (2001), el bilingüismo se puede determinar dentro de una escala de dos extremos: en un lado el individuo vive una total inconciencia de la coexistencia de otros idiomas, mientras que por el otro, el sujeto maneja con total fluidez y metacognición las lenguas. Entre ambos polos existe un continuo donde se ubica el bilingüe de acuerdo a su desarrollo cognitivo.

Por el contrario, la sociolingüística ha puesto más interés en categorizar los grupos sociales con base en la ordenación de las lenguas con relación a la dominación, prestigio, entre otras características sociológicas e institucionales (Skutnabb-Kangas, 1998). En la sociolingüística se distinguen dos tipos básicos de bilingüismo, el individual y el social. En cuanto al bilingüismo individual, Moreno-Fernández (1998) lo define como aquella persona que, además de su primera lengua, posee una competencia parecida en otra lengua, y es capaz de usar una u otra en cualquier situación con similar eficacia. Appel & Muysken (1986) diferencian tres tipos o situaciones de bilingüismo social en las que exponen una serie de factores que influyen en el mantenimiento de una lengua: (i) en la que coexisten en un mismo territorio dos comunidades monolingües y la comunicación se logra por medio de algunos individuos bilingües; (ii) en la que casi todos los hablantes de la comunidad son bilingües y aquella en la que coexiste un grupo monolingüe y uno bilingüe. El grupo monolingüe, habitualmente dominante, y otro, minoritario, bilingüe; este tipo de bilingüismo lo definen Lambert (1974) y Baker (2011) como sustractivo. En otras palabras, los diferentes grupos sociales presentes en una sociedad asumen actitudes los unos en relación a los otros, de acuerdo a las distintas posiciones sociales que ocupan.

De igual manera, las ciencias cognitivas presentan una variada ramificación del bilingüismo, enfocándose principalmente en la particularidad del sujeto bilingüe. De ahí que surge un continuo de posibilidades del individuo bilingüe, desde el mínimo bilingüe: quien posee una competencia muy reducida en cualquiera de las habilidades, ya sea comprender, hablar, leer o escribir (Macnamara, 1967), hasta el bilingüe ideal: aquel que tiene una competencia parecida en su primera lengua y otra lengua (Sigúan, y Mackey, 1986).

En las últimas décadas se alternaron investigaciones a favor y en contra del bilingüismo. Entre los autores críticos del bilingüismo están: (Saer, 1923, Smith, 1949; Anastasi & Cordova, 1953; Brown & Hulme, 1992; Service & Craik, 1993), algunos de sus argumentos eran: deficiencias cognitivas y niveles menores de inteligencia entre los bilingües, bajo desempeño académico, baja capacidad memorística, etc. En contra posición, otros autores llegan a la conclusión de las ventajas que tienen los bilingües tales como: efectos cognitivos favorables, mejores aptitudes metalingüísticas, desarrollo de estrategias cognitivas, creatividad y pensamiento divergente, altos niveles de fluidez, flexibilidad verbal y mejor comprensión lectora, procesamiento de textos y desarrollo del concepto de una palabra, entre otras muchas más ventajas (Peal & Lambert, 1962; Scott, 1973; Genesee, Tucker & Lambert, 1975; Malakoff, 1992; Bialystok, 2001; Genesee, 2008; Lee & Kim, 2011).

Las teorías que más han tenido eco en el estudio del bilingüismo y los procesos cognitivos son: la alternancia de código, la hipótesis del umbral y el modelo de Díaz y Klingler. La alternancia de código explica las ventajas cognitivas del bilingüe en la lectoescritura, fue desarrollada por Peal & Lambert (1962) y presta atención al bilingüismo y a su proceso. La hipótesis indica que cambiar de código puede ayudar a un bilingüe que quiere resolver un problema y está bloqueado. En la segunda teoría: la hipótesis del umbral, Cummins (1976) establece la relación entre la cognición y el nivel de bilingüismo. En otras palabras, el nivel lingüístico de adquisición de la segunda lengua, determina las consecuencias cognitivas. Finalmente, el modelo de Díaz & Klingler, (1991) donde se sugiere que la exposición sistemática a dos lenguas, da ventaja única a los bilingües en la objetivación del lenguaje. Esto implica tomar conciencia de la existencia de dos sistemas lingüísticos en particular.

Estas investigaciones a su vez han tenido gran impacto en el estudio de la comprensión lectora en bilingües; con especial interés los estudios se han relacionado con el desarrollo de procesos cognitivo y lingüístico de los bilingües en el contexto escolar. Bialystok (2002) afirma que el bilingüismo afecta el desarrollo de la lectoescritura y no es

un proceso simple ni único; de hecho, la lectura en lengua extranjera requiere de habilidades lingüísticas y cognitivas complejas. Este aspecto marca la forma indistinta como monolingües y bilingües aprenden a leer. Investigaciones en este campo han mostrado que los niños bilingües son capaces de transferir el lenguaje y la lectoescritura de un idioma a otro debido a un conocimiento metalingüístico subyacente común (Cummins, 1980; Durgunoglu & Öney, 2000; Jiménez, García, & Pearson, 1995; Lanauze & Snow, 1989). Sin embargo, la naturaleza del umbral del idioma para la lectura depende en gran parte del léxico. Anderson y Freebody (1981) reportaron la alta correlación entre las pruebas de vocabulario y la comprensión lectora como un hallazgo consistente en la investigación sobre la lectura. Se demostró que la dificultad en el vocabulario era un factor de importancia en los estudios de lectura; pues, los estudiantes cuyo vocabulario no es lo suficientemente grande no alcanzan un nivel adecuado de comprensión de los textos y no pueden transferir sus habilidades de lectura de una lengua a la otra.

En los niños de preescolar y de primaria hay varias habilidades cognitivas básicas que se pueden transferir de un idioma a otro de modo que faciliten el proceso de la adquisición y el desarrollo de la lectoescritura (Baddeley, 1988; Geva & Ryan 1993). Entre ellas esta: El conocimiento lingüístico básico y los procesos cognitivos involucrados en la tarea de decodificar, tales como: el reconocimiento de la letra, el conocimiento fonológico, las relaciones entre la letra y su sonido (la fonética), la composición de sonidos para formar palabras y la relación del texto impreso con las palabras conocidas almacenadas en la memoria a largo plazo. Las personas bilingües poseen mayor conocimiento del lenguaje que las personas monolingües debido a un conocimiento metalingüístico subyacente común (Cummins, 1980). O sea que los bilingües tienen acceso a dos idiomas y la oportunidad de contrastarlos. Se ha descubierto que el conocimiento del lenguaje hablado representado en forma escrita se desarrolla antes en los niños bilingües que en los niños monolingües (Bialystok, E., 1997; Durgunoglu y Öney, 2000). Es decir, el conocimiento de que los sonidos de la palabra se representan con letras se transfiere de la LM, facilitando la adquisición del conocimiento en la LE.

Métodos y Materiales

La institución educativa donde se llevó a cabo la investigación se denominará (por razones éticas) IEQ de aquí en adelante. Esta institución está ubicada en la parte sur occidente de la ciudad de Armenia. Atiende aproximadamente a 2.000 estudiantes. Las costumbres y tradiciones de esta comunidad son heterogéneas, ya que se encuentra familias de diferentes partes del país (Llanos, Caquetá, Cauca, Costas, etc.), buscando mejores condiciones de vida, y algunos otros que han sido desplazados de sus tierras tal como la población indígena de la etnia Embera-Chamí. Estas características particulares de la población en la institución educativa orientó esta investigación, la cual se hizo con estudiantes de tercer grado de primaria. El grupo experimental (GE) lo conforman niños de la comunidad Embera Chamí quienes han desarrollado un bilingüismo en L2 (español) por ser un grupo lingüísticamente minoritario, por su parte el grupo control (GC) se encuentra integrado por estudiantes lingüísticamente mayoritarios hablantes del español como lengua materna. Es de destacar que ambos grupos reciben instrucción en LE (inglés) a través de un modelo de intensificación.

La muestra poblacional estuvo compuesta por diez estudiantes pertenecientes a la comunidad lingüística minoritaria Embera-Chamí, y diez estudiantes lingüísticamente mayoritarios, (ambos grupos de grado tercero de educación básica) quienes en lo posible se nivelaron en el número de niños y niñas. La equivalencia se hizo mediante la técnica de emparejamiento en función de variables de control tales como: sexo, edad, experiencia bilingüe, nivel socioeconómico y coeficiente intelectual. Para ello, se usaron dos tipos de instrumentos: de control (un cuestionario de información general y un test de inteligencia no verbal) y el test estandarizado de comprensión lectora a través del léxico (ver Anexo 1).

Debido a la naturaleza de la pregunta de investigación, el tipo de estudio que rige esta investigación es comparativo, ya que busca recolectar información relevante en ambos sujetos con respecto al mismo fenómeno y luego caracterizar este fenómeno con base en la comparación de los datos recogidos; es decir las características predominantes comunes y

diferenciales de cada uno de ellos (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2007). En este caso en particular, la variable independiente es la instrucción en inglés a través de un programa de intensificación en la educación convencional pública, en relación con su variable dependiente: la comprensión lectora en LE a través del léxico entre sujetos minoritarios y mayoritarios (en formación) bilingües de tercer grado.

El diseño de investigación que se ajusta al contexto particular de este estudio es el no experimental-transversal, por cuanto no hay manipulación de la variable independiente; es decir, su propósito es describir las variables y analizar su incidencia en su contexto natural en un momento determinado (Hernández *et al.*, 2007). Además, es un diseño de investigación cuasi-experimental con post-prueba únicamente, dado que los sujetos no son asignados al azar. Aunque no hay manipulación deliberada de la variable independiente, ambos grupos: el grupo experimental (GE) y el grupo control (GC) se les aplicará una post-prueba con el fin de medir la variable dependiente.

Inicialmente, se aplicó el cuestionario de información general a todo el grado tercero con el fin de determinar aspectos generales como el sexo y la edad, la experiencia bilingüe y el nivel socioeconómico. En una segunda sesión se aplicó el test de inteligencia no verbal Raven (2003) para clasificar y nivelar los dos grupos equivalentemente según su coeficiente intelectual, finalmente se compendió los datos, haciendo un comparativo de las variables entre estudiantes lingüísticamente minoritarios (GE) y estudiantes lingüísticamente mayoritarios (GC) en los cuatro aspectos: aspectos generales, experiencia bilingüe, test de inteligencia y nivel socioeconómico (ver Anexo 2). El método estadístico utilizado para el análisis de los datos en el cuestionario de información general y el test de inteligencia fue la estadística descriptiva y para la homogenización de la muestra poblacional, la técnica de muestreo no probabilística por conveniencia a juicio del investigador (Malhotra, 2008) en los cuatro aspectos anteriormente mencionados. Se descartaron individuos que no cumplieran características similares al grupo experimental (GE), ajustándose de ésta manera el grupo control y quedando conformada la muestra como sigue (ver Tabla 1):

Tabla 1
Selección de la muestra del GC de grado 3A.

Nombre de la variables	%GE	%GC	M GE	M GC	valor t
Aspectos generales					
Edad en años					
8	50	50	8,7	8.7	0.00
9	30	30			
10	20	20			
Sexo					
Masculino	30	50			
Femenino	70	50			
Experiencia bilingüe					
Viaja en vacaciones					
Si					
No	100	100	0,5	0,5	0,00
Clases de inglés fuera del colegio					
Si					
No	100	100	0,5	0,5	0,00
Años cursados en el colegio					
2 años	20	40	0,42	0,52	0.09
3 años	80	60			
Miembros de la familia que hablan inglés					
Alguno					
Ninguno	100	100	0,5	0,5	0,00
Test de inteligencia					
Diagnóstico de capacidad					
Superior término medio	30	30	0,3	0,3	0,00
Término medio	70	70			

Nombre de la variables	%GE	%GC	M GE	M GC	valor t
Nivel socioeconómico					
Residencia					
Nueva Cecilia		10	0,6	0,27	0.123
Quindos	60	80			
Gibraltar	40	10			
Profesión padre					
Agricultor	40	50	0,27	0,24	0,28
Celador	10	10			
Vendedor Ambulante	10				
Aseador		10			
Constructor		20			
Conductor	20				
Pensionado		10			
No registra	20				
Profesión madre					
Ama de casa	30	70	1,8	1,4	0.013
Empleada domestica	60	20			
Vendedora Ambulante	10	10			
Vivienda					
Propia	40	60	1,4	1,4	0,00
Arrendada	40	60			

Nota. M GE= media grupo experimental, M GC= media grupo control. Nivel de significancia al $p < 0,05$.

El test de comprensión lexical en inglés se estandarizó de la siguiente manera: en primer lugar, se adoptó la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) de Alliende, Condemarín y Milicić (1991). Luego, se seleccionó el vocabulario enseñado hasta el grado tercero de básica primaria del Plan de Estudios de la institución IEQ para el diseño de los dos subtest, el subtest *A*: correspondiente al área de la palabra y el cual mide el nivel de comprensión de su significado. Este ejercicio consiste en asociar la palabra con la figura. Por su parte, el subtest *B*: pertenece al área de la oración y mide el grado de comprensión global, en este, de igual manera, se asocia la oración con su figura. Finalmente, se aplicó el instrumento a un grupo piloto con características similares a la población objeto de estudio y pertenecientes a la misma institución IEQ. La selección de los ítems se hizo con el 54 % de la población, que corresponde al 27 % de los puntajes más altos y el 27 % de los puntajes más bajos estableciendo el índice de dificultad. Seguidamente, se realizó la medición de los ítems seleccionados con el fin de determinar el grado de confiabilidad de estos, mediante un sistema de calificación dicotómico a través de los coeficientes de Pearson y Spearman-Brown. A partir de este resultado (0,85) se dedujo que existía una buena consistencia interna entre los ítems seleccionados de la prueba y que desde este punto de vista era una prueba confiable.

La aplicación del test estandarizado de léxico en inglés (ver Anexo 1) se hizo en una tercera sesión al GE y al GC. La prueba estandarizada de comprensión lexical en inglés estaba compuesta por dos subtest: el subtest *A* correspondiente a la palabra y el subtest *B* perteneciente a la oración. Por lo tanto, el análisis se hizo inicialmente por separado y finalmente se sintetizaron. De igual manera, cada subtest fue examinado comparando los resultados obtenidos entre el GE y el GC. Los datos se condensaron en una matriz de resultados y se analizaron a través de la prueba *F* de Fisher para varianzas de dos muestras pequeñas; se estableció un nivel de significación ($p < .05$) y el valor crítico de prueba para *F* según la tabla.

Resultados

En la prueba estandarizada de comprensión lexical en inglés, cada subtest se analizó inicialmente por separado (el subtest *A* correspondiente a la palabra y el subtest *B* perteneciente a la oración). El subtest *A* tenía como objetivo determinar la habilidad de reconocer la palabra y asociarla a su significado de forma descontextualizada. En este sentido, ambos grupos obtuvieron un promedio de acierto moderado del 62 % en el total del subtest *A*. Los resultados estadísticos preliminares indicaron que el GE se desempeñó levemente superior al GC, con un 63 % frente a un 61 % respectivamente; sin embargo, la prueba *F* no mostró diferencias significativas entre los dos grupos (ver Tablas 2 y 4).

En el subtest *B*, el objetivo apuntaba a la habilidad de interpretar la palabra dentro de un contexto. De igual manera, en esta prueba ambos grupos alcanzaron un promedio de acierto moderado del 57 %. Sin embargo, la prueba *F* reveló diferencias significativas entre ambos grupos, indicando que el GE integró con mayor habilidad que el GC cada una de las palabras que componían la oración en unidades más complejas de significación y captó su sentido global asociándolo con la figura (ver Tablas 3 y 4).

Tabla 2

Matriz de resultados de la prueba de léxico en inglés: subtest A entre el GE y el GC.

Subtest B: área de la oración									
Grupo experimental					Grupo control				
Área de la oración		Porcentaje de acierto			Área de la oración		Porcentaje de acierto		
Código	Aciertos	No aciertos	% aciertos	% No aciertos	Código	Aciertos	No aciertos	% aciertos	% No aciertos
1	1	6	14	86	1	7	0	100	0
2	1	6	14	86	2	5	2	71	29
3	1	6	14	86	3	3	4	43	57
4	4	3	57	43	4	3	4	43	57
5	4	3	57	43	5	7	0	100	0
6	5	2	71	29	6	2	5	29	71
7	7	0	100	0	7	1	6	14	86
8	7	0	100	0	8	7	0	100	0
9	7	0	100	0	9	2	5	29	71
10	5	2	71	29	10	1	6	14	86
Promedio			60	40	Promedio			54	46

Tabla 3

Matriz de resultados de la prueba de léxico en inglés: sub-test B entre el GE y el GC.

Subtest A: área de la palabra									
Grupo experimental					Grupo control				
Área de la palabra		Porcentaje de acierto			Área de la palabra		Porcentaje de acierto		
Código	Aciertos	No aciertos	% Aciertos	% No aciertos	Código	Aciertos	No aciertos	% Aciertos	% No aciertos
1	2	5	29	71	1	7	0	100	0
2	4	3	57	43	2	5	2	71	29
3	2	5	29	71	3	3	4	43	57
4	2	5	29	71	4	5	2	71	29
5	4	3	57	43	5	5	2	71	29
6	7	0	100	0	6	3	4	43	57
7	7	0	100	0	7	4	3	57	43
8	2	5	29	71	8	6	1	86	14
9	7	0	100	0	9	2	5	29	71
10	7	0	100	0	10	3	4	43	57
Promedio			63	37	Promedio			61	39

El resultado ponderado de la prueba del léxico en inglés indicó en términos generales que ambos grupos obtuvieron un desempeño moderado del 60% en el total de la prueba; sin embargo, la prueba *F* señaló diferencias significativas entre ambos grupos, logrando el GE un desempeño superior del 61 % en comparación al GC con un 58 % de acierto. Lo anterior indica que el GE tuvo una mayor habilidad en reconocer y encontrar significado en lo leído, asociándolo con la información dada de forma descontextualizada y contextualizada (ver Tabla 4).

Tabla 4

Prueba *F* para el test de comprensión lexical en inglés entre el GE y el GC.

Prueba F para varianzas de dos muestras						
Ponderado de la prueba	GE		GC		Subtest B	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Media	4,35	4	4,4	4,3	4,2	3,8
Varianza	3,818	5,895	5,6	2,456	6,178	6,178
Observaciones	20	20	10	10	10	10
Grados de libertad	19	19	9	9	9	9
F	0,648		2,281		1,0	
P(F<=f) una cola	0,176		0,118		0,5	
Valor crítico para F (una cola)	0,461		3,179		0,315	

Nota. Nivel de significancia al $p < 0,05$. $F = 0.648$. $p = 0.176$ valor crítico = 0,461

El valor de F (0,648) es mayor que el valor crítico de prueba (0,461), mostrando diferencias significativas; por lo tanto, se confirma la hipótesis sometida a prueba: Los estudiantes de lengua materna minoritaria (indígena) y español como segunda lengua, en comparación con los de lengua materna mayoritaria (español) y en formación bilingüe de tercer grado de primaria en contexto escolar convencional, presentan mejores resultados en las pruebas de medición de la comprensión lectora en inglés a través del léxico.

El análisis comparativo de los resultados entre el área de la palabra y el área de la oración en relación a los dos grupos indicó que tanto para el GE como para el GC fue más compleja la tarea de relacionar los conceptos que iban apareciendo a lo largo de la oración y extraer el sentido global de esta. Por el contrario, en el área de la palabra donde su significado aparecía aislado, fue un ejercicio más comprensible para ambos grupos.

En definitiva, los resultados sugirieron que los niños de lengua materna minoritaria tuvieron mejor desempeño que sus homólogos de lengua materna mayoritaria en la tarea requerida en el test de comprensión lectora en inglés a través del léxico, confirmándose la hipótesis sometida a prueba.

Discusión

Este proyecto se enfocó particularmente en el proceso cognitivo de sujetos minoritarios bilingües inmersos en un sistema de educación convencional y mayoritario en relación a la comprensión lectora y el bilingüismo. El principal objetivo de esta investigación se centró en determinar y comparar el desempeño obtenido en el test de comprensión lectora en inglés, específicamente en el área del léxico, en dos grupos con características similares en los aspectos generales, socioeconómico, experiencia bilingüe y coeficiente intelectual; su diferencia radicaba en el aspecto de la lengua: el GE tenía el español como L2, mientras que para el GC, era su lengua materna; ambos recibiendo instrucción en LE (inglés) a través de un programa de intensificación.

El hecho que los estudiantes de lengua materna minoritaria (Embera-Chamí) y español como segunda lengua fueran más efectivos en el proceso de comprensión lectora en inglés en el área del léxico, sugiere que el bilingüismo afecta positivamente la comprensión lectora; en otras palabras, existe una ventaja en el desarrollo de procesos cognitivos y lingüísticos en bilingües tales como las habilidades metacognitivas y metalingüísticas necesarias en todo proceso de comprensión (Bialystok, 1988). Al igual que otros estudios llevados a cabo, el GE tuvo mayor conocimiento del lenguaje, debido a que estas habilidades cognitivas se transfieren a través de las lenguas y los sistemas de lectura comunes (Bialystok, 1992; Bialystok, 2002; Cummins, 2005; Cuq, & Gruca, 2002). Esto significa que durante el acto de leer comprensivamente, el sujeto bilingüe usa el mismo proceso de lectura en las dos o más lenguas que tenga en su repertorio, siendo más cuidadoso en sus elecciones léxicas.

Dentro de las habilidades metacognitivas, el GE mostró mayor experticia en la aplicación de procedimientos de regulación y control en las tareas requeridas en los dos sub tests. Los hallazgos sugieren que el GE se centró en la información relevante que figuraba en la asignación de la tarea, diseñando un plan de acción mucho más eficiente que el GC en el momento de buscar y encontrar significado a lo que leía; lo cual le permitió tener un porcentaje de éxito superior. De igual manera, el estudio sugiere que el tránsito de algunas de las habilidades metalingüísticas involucradas en este proceso como lo son la concentración, la atención y la memoria (Morales, Calvo & Bialystok, 2013; Pérez-Basanta, 2003) fueron más efectivas en el GE, siendo más experimentado a la hora de almacenar y recuperar la palabra, tener mayor control atencional, decodificar y entender la información recibida de manera más ágil que el GC. En suma, los bilingües desarrollan una sensibilidad lingüística superior que les permite reflexión sobre el proceso de comprensión (Baker, 2011; Bialystok, 1997; Durgunoglu & Öney, 2000;). Este conjunto de habilidades cognitivas hace de la comprensión lectora en bilingües un proceso complejo.

Leer comprensivamente, además de requerir de la transferencia de habilidades tanto lingüísticas como cognitivas en el bilingüe, está determinada por el nivel de exposición a cada lengua, lo cual a su vez influye en el número de palabras que se conozca en cada idioma (Cummins, 2005; Marchman, Martínez-Sussmann, & Dale, 2004; Patterson, 2000). En este caso en particular, tanto el GE como el GC tuvieron un desempeño moderado del 60 % en el total de la prueba, tal promedio sugiere la necesidad de promover un mayor acceso a la adquisición de un repertorio léxico dentro de un contexto real bilingüe, con el fin de aumentar el nivel de desempeño en tareas de comprensión lectora. De igual manera, los hallazgos encontrados en relación al desempeño superior en la palabra que en la oración, sugieren que los niños deberían recibir mayor instrucción en estrategias de pistas contextuales para acceder al significado del léxico (West & Stanovich, 1978); es decir, usar estrategias que le permitan utilizar el repertorio léxico en el contexto. En conclusión, para que los estudiantes lleguen a ser buenos lectores en Lx, deben reconocer la mayor cantidad de palabras posibles que aparecen en los textos y esto solo es factible en la medida que se brinde las oportunidades de accesibilidad y adquisición del idioma en un ambiente bilingüe (Lambert *et al.*, 1993; Schmitt, 2008).

Según Morales, Calvo & Bialystok (2013), las habilidades cognitivas se desarrollan durante los primeros años de edad y puede entrenarse y mejorar con la experiencia. Esto implicaría una relación directa de proporción; a decir, entre más exposición se tenga al idioma, mayor será el repertorio lexical y la transferencia de habilidades cognitivas entre las lenguas, las cuales, a su vez, redundarían en un mejor desempeño lector necesario en todo proceso escolar. No es solo una cuestión teórica aquí planteada, sino que tiene, además, serias implicaciones en el grado de dominio de competencias lectoras en ambas lenguas, necesarias y evaluadas en el individuo durante toda su vida.

Por otra parte, si se asume la definición de multilingüismo según Cenoz & Jessner (2009), el dominio de una lengua puede variar de habilidades comunicativas básicas a un nivel muy alto en diferentes idiomas. En este sentido, se podría considerar que los niños lingüísticamente minoritarios están en un contexto potencial de multilingüismo, teniéndose

en cuenta tres aspectos: en primer lugar, la utilización de las lenguas en distintos grados de habilidad, ya sea una comprensión pasiva o receptiva (Cruz-Ferreira, 2006). En segundo lugar, la utilización de las lenguas para diferentes fines, las cuales pueden ser sociales, políticas, educativas, entre otras (Herdina & Jessner, 2002). En tercer lugar, el contexto formal de adquisición del inglés (Cenoz, 2000). Los aspectos contextuales y sociales que rodean a estos niños Embera, reflejan las características de su bilingüismo y supone una amenaza para el mantenimiento de su propia lengua y su propia cultura, en este sentido, su bilingüismo puede llegar a ser sustractivo (Lambert, 1974). Sin embargo, la promoción de programas de mantenimiento de la lengua Embera desde el estado y aspectos como los vínculos familiares y las instituciones educativas harían posible no solo la sobrevivencia de la lengua minoritaria, sino la adición de nuevas lenguas generándose un verdadero contexto multilingüe, donde las lenguas puedan ser vistas desde dos direcciones: Las lenguas regionales como ubicación, reconocimiento y afianzamiento de nuestras raíces culturales e identidad central y las lenguas extranjeras como la forma de expandir horizontes culturales, lingüísticos y sociales (Smeets, 2005).

Conclusiones

Los objetivos de esta investigación eran determinar y comparar el desempeño obtenido en el test de comprensión lectora en inglés, específicamente en el área del léxico en dos grupos con características similares en los aspectos generales, socioeconómico, experiencia bilingüe y coeficiente intelectual; su diferencia radicaba en el aspecto de la lengua: el GE tenía el español como L2, mientras que para el GC, era su lengua materna; ambos recibiendo instrucción en LE (inglés) a través de un programa de intensificación. Es de resaltar que este estudio no garantiza su generalización debido al carácter de pequeña escala. Sin embargo, algunas de las conclusiones a las que se llegó se presentan a continuación.

En primer lugar, el estudio sugiere que el bilingüismo afecta positivamente la comprensión lectora. Esto encontraría su explicación en la forma indistinta como

monolingües y bilingües aprenden a leer (Bialystok, 1988). Para el bilingüe, leer comprensivamente no es un proceso sencillo, sino que por el contrario requiere de la transferencia de habilidades tanto lingüísticas como cognitivas. De acuerdo a las investigaciones de Cummins (1980) estas habilidades se transfieren a través de las lenguas y los sistemas de lectura debido a un conocimiento metalingüístico subyacente común. Es decir que los niños lingüísticamente minoritarios tuvieron la oportunidad de acceder con mayor éxito a dos sistemas de lectura comunes, como lo son el inglés y el español y la oportunidad de contrastarlos.

En segundo lugar, siendo el vocabulario un factor determinante en que dicha transferencia y comprensión se realice en los primeros años de escolaridad, la naturaleza del umbral del idioma para la lectura depende en gran parte del léxico (Anderson & Freebody, 1981). Lo anterior confirmaría que el conocimiento de vocabulario en LE es una de las primeras habilidades que deben desarrollar los niños en la educación primaria. Es decir que el vocabulario es un factor de importancia en los estudios de lectura en LE; pues, los estudiantes cuyo vocabulario no es lo suficientemente grande no alcanzan un nivel adecuado de comprensión de los textos y no pueden transferir sus habilidades de lectura entre las lenguas (Cummins, 2005; Marchman, Martínez-Sussmann, & Dale, 2004; Patterson, 2000).

En tercer lugar, saber leer es una de las metas fundamentales de la enseñanza escolar y una de las bases primordiales que hay que dominar. Es la base del aprendizaje (Campbell *et al.*, 2001). Si bien ser bilingüe no garantiza el desempeño óptimo en tareas de comprensión, si mejora las habilidades cognitivas y sus operaciones involucradas en el proceso de decodificación del texto, tales como reconocimiento de palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria. Lo anterior indicaría que el proceso cognitivo en bilingües ejercita y prepara a los niños para operaciones de comprensión en niveles altos como el inferencial y el crítico (Morales, Calvo, & Bialystok 2013). En pocas palabras, el bilingüismo en su grado de complejidad potencia en el sujeto los distintos procesos cognitivos involucrados en el proceso de comprensión lectora, promoviendo desempeños

altos y brindando luces en la solución al problema de comprensión lectora en estudiantes tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

Finalmente, los aspectos contextuales y sociales que rodean a estos niños Embera, reflejan las características de su bilingüismo y supondría una amenaza para el mantenimiento de su propia lengua y su propia cultura, en este sentido, su bilingüismo podría llegar a ser sustractivo (Lambert, 1974; Baker, 2011), si desde el estado, las instituciones educativas y la familia no se promocionan programas de mantenimiento de la lengua Embera haciendo posible no solo la sobrevivencia de la lengua minoritaria, sino la adición de nuevas lenguas, generándose un verdadero contexto multilingüe.

Referencias

- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicié, N. (1991). *Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 niveles de lectura*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. En Guthrie, J. (Ed.). *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Anastasi, A. & Cordova, F. (1953). Some effects of bilingualism upon the intelligence test performance of Puerto Rican children in New York City. *Journal of Educational Psychology*, 44, 1-17.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Baddeley, A. D. (1988). But what the hell is it for? In Grunberg, M. M., Morris, P. E. & Sykes, R. N. (Eds.). *Practical aspects of memory*, 1, 3-18. Chichester, U.K.: Wiley.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (5th Ed.). Bristol: Multilingual Matter.
- Bialystok, Ellen. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness: Is there a bilingual advantage. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.
- Bialystok, Ellen. (1992). Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence. *Developmental Psychology*, 28, 654-664.
- Bialystok, Ellen. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33, 429-440.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 57, 159-199.
- Brown, G.D.A. & Hulme, C. (1992). Cognitive psychology and second language processing: the role of short-term memory. In Harris, R. J. (Ed). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: Elsevier.

- Cenoz, J. & Jessner, U. (2009). The study of multilingualism in educational contexts: *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cruz-Ferreira, M. (2006). *Three is a Crowd? Acquiring Portuguese in a Trilingual Environment*. Clevedon, UK; Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism onward cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers forward Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In Alatis, J. (Ed.). *Current issues in bilingual education*. (pp. 81-103). USA: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. Universidad de Toronto (OISE), Canadá: Mecanograma.
- Cuq J. P., & Gruca I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- De Houwer, A. (1999). *Two or more languages in early childhood: Some general points and practical recommendations*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Disponible en www.cal.org/resources/digest/earlychild.html [consulta:Marzo 4 de 2012].
- De Mejía, A. M. (2008). Plurilingual Latin America: indigenous languages, immigrant languages, foreign languages- towards an integrated policy of language and education. En Hélot, C. and de Mejía, A. M. (Eds.). *Forging multilingual spaces: Integrating perspectives on majority and minority bilingual education*. (pp. 109-139). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Mejía, A.M. (2009). Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. Centro de Investigación y Formación en Educación, Universidad de los Andes. Bogotá. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-212585_archivo.pdf [consulta: 29 de octubre de 2012].
- Díaz, R. y Klingler, C. (1991). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. *Language processing in bilingual children*. (Ed.) Bialystok, E. (pp.167-192). Cambridge University Press.
- Durgunoglu, A.Y. & Öney, B. (2000). Literacy development in two languages: Cognitive and sociocultural dimensions of cross-language transfer. *US Department of*

Education, Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs. Reading Research Symposium. Washington, DC.

Duverger, J. (1995). Repères et enjeux. Enseignements bilingues. *Revue Internationale d'éducation*, 7, pp. 29-44.

Galindo. (2008). Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo colombiano 2004-2019. *Revista de investigaciones. Universidad del Quindío*, 18, 172-179.

García. (2008). *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective*. Wiley: Blackwell.

Genesee, F., Tucker, G. R. & Lambert, W. E. (1975). Communication skills in bilingual children. *Child development*, 46(4), pp. 1010-1014.

Genesee, F. (2008). *Bilingual first language acquisition: Evidence from Montreal*. Université Urbaine. Disponible en: <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/6.pdf> [consulta: 13 de octubre de 2012].

Geva, E. & Ryan, E.B. (1993). Linguistic and memory correlates of academic skills in first and second languages. *Language Learning*, 43, 5-42.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Grosjean, F. (2010). *What bilingualism is NOT*. Disponible en http://www.francoisgrosjean.ch/bilingualism_is_not_en.html [consulta: 14 de octubre de 2012].

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Multilingual Matters.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. Cap. 9: recolección y análisis de los datos cuantitativos. (4ta. Ed.). (pp. 273-404). México: Mc Graw Hill.

Jiménez, R. T., Garcia, G. E. & Pearson, P. D. (1995). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112.

Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In Aboud, E.E. and Meade, R.D. (Eds.). *Cultural Factors and Education*. (pp.91-122). Washington: Bellingham.

- Lambert, W.E., Genesee, F., Holobow, N. & Chartrad, L. (1993). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y aprendizaje*, 33, 27-36.
- Lanauze, M. & Snow, C. (1989). The relation between first- and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education*, 1, 323-339.
- Lee, H. & Kim, K. H. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences*, 50(8), 1186-1190.
- Macnamara, J. (1967). *The bilingual's linguistic performance*. Journal of Social Issues, 23, 58-77.
- Marchman, V. A., Martínez-Sussmann, C. and Dale, P. S. (2004). The language specific nature of grammatical development: Evidence from bilingual language learners. *Developmental Science*, 7, 212-224.
- Malakoff, M. E. (1992). Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. In Jackson, H. R. (Ed.). *Advances in Psychology*, 83, 15-529.
- Malhotra, N.K. (2008). *Investigación de mercados*. Cap.11: Muestreo: diseño y procedimiento. (5ta. Ed.). (pp. 332-363). México: Person Educación.
- Morales, J., Calvo A., & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2):187-202.
- Moreno Fernández. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Patterson, J. L. (2000). Observed and reported expressive vocabulary and word combinations in bilingual toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(1), 121-128.
- Peal, E y Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to the intelligence. *Psychological Monographs*, 76(546), 1-23.
- Pérez Basanta, C. (2003). Psycholinguistics and second language vocabulary teaching. *Indian Journal of Applied linguistics*, 29(2), 35-47.
- Raven, J.C. (2003). *Test de matrices progresivas: cuaderno de matrices - Escala coloreada, series A, Ab y B*. Buenos Aires: Paidós.

- Saer, D.J. (1923). *The effects of bilingualism on intelligence*. *British Journal of Psychology*, 14, 25-38.
- Sánchez-Casas, R. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En Vega, E. y Cuetos, F. (Eds.). *Psicolingüística del español*. (pp. 597–649). Madrid: Trotta.
- Service, E. & Craik, F. (1993). Differences between young and older adults in learning a foreign vocabulary. *Journal of memory and language*, 32, 608-623.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3): 329-363.
- Scott, S. (1973). *The relation of divergent thinking to bilingualism: Cause or effect?* McGill University.
- Siguán, M. & Mackey, W.F. (1986). *Éducation et Bilinguisme*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- Skutnabb-Kangas, T. (1998). Language, Power and Linguistic Human Rights. The Role of the state En Comhdháil Náisiúntana Gaeilge. *International Conference on Language Legislation*. (pp. 50-68). Dublin.
- Smeets, R. (2005). *Multilingualism for cultural diversity and participation for all in cyberspace*. UNESCO Activities for the Safeguarding of Endangered Languages. Disponible en:
http://portal.unesco.org/ci/en/files/19200/11170987131Rieks_Smeets.doc/Rieks%2BSmeets.doc [consulta: 11 de Mayo de 2013].
- Smith, M. E. (1949). Measurement of the Vocabulary of Young Bilingual Children in Both Languages Used. *Pedagogical Seminary*, 74, 305-310.
- Valencia, S. (2006). Literacy practices, texts, and talk around texts: English Language teaching developments in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 7-37.
- West, R. F., & Stanovich, K. E. (1978). Automatic contextual facilitation in readers of three ages. *Child Development*, 49, 717-727.

Anexo 1

Test estandarizado prueba de léxico en inglés.

INSTRUMENTO ESTANDARIZADO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN L2 A TRAVÉS DEL LÉXICO

Responsable: Sandra Mayorga

Objetivo: Medir la comprensión lectora a través del léxico en GE y GC.

Name _____

grade: _____

Sub test A: Match the pictures with the word.

0. Circle



a

1. Eyes



b

2. Grandma



c

3. Sad



d

4. Bike



e

5. Chair



f

6. Five



g

7. Pear



h

Sub test B: Match the sentence with the picture.

0. Sara is 8 years old



a

1. There are two chairs.



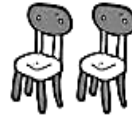
b

2. He is a student.



c

3. It is a cow.



d

4. There are two giraffes.



e

5. She is my grandma.



f

6. There are four pigs.



g

7. This is a family.



h

Anexo 2

Selección de la muestra del GC de grado 3.

Nombre de la variables	%GE	%GC	M GE	M GC	valor t		
Aspectos generales							
Edad en años							
8	50	50	8,7	8.7	0.00		
9	30	30					
10	20	20					
Sexo							
Masculino	30	50					
Femenino	70	50					
Experiencia bilingüe							
Viaja en vacaciones							
Si							
No	100	100	0,5	0,5	0,00		
Clases de inglés fuera del colegio							
Si							
No	100	100	0,5	0,5	0,00		
Años cursados en el colegio							
2 años	20	40	0,42	0,52	0.09		
3 años	80	60					
Miembros de la familia que hablan inglés							
Alguno							
Ninguno	100	100	0,5	0,5	0,00		
Test de inteligencia							
Diagnóstico de capacidad							
Superior término medio	30	30	0,3	0,3	0,00		
Término medio	70	70					
Nombre de la variables	%GE	%GC	M GE	M GC	valor t		
Nivel socioeconomico							
Residencia							
Nueva Cecilia			10	0,6	0,27	0.123	
Quindos			60	80			
Gibraltar			40	10			
Profesión padre							
Agricultor			40	50	0,27	0,24	0,28
Celador			10	10			
Vendedor Ambulante			10				
Aseador				10			
Constructor				20			
Conductor				20			
Pensionado				10			
No registra				20			
Profesión madre							
Ama de casa			30	70	1,8	1,4	0.013
Empleada domestica			60	20			
Vendedora Ambulante			10	10			
Vivienda							
Propia			40	60	1,4	1,4	0,00
Arrendada			40	60			

Nota. M GE= media grupo experimental, M GC= media grupo control. Nivel de significancia al $p < 0,05$

Comparativo del test de inteligencia Raven entre el GE y el GC de grado 3.

Diagnóstico de capacidad 3A	%GE	%GC
Superior término medio	30	35
Término medio	70	41
Inferior término medio		17
Deficiente		5
Totales	100	100