



**El lenguaje y la socialización del alumnado
inmigrante como facilitadores del proceso de
aprendizaje. Estudio psicométrico y
curricular.**

TESIS DOCTORAL

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA**

**Directores: Dr. Juan Manuel Moreno Manso y Dr. Ángel
Suárez Muñoz.**

Doctorando: M^a José Godoy Merino

2012



Departamento de Psicología y Antropología
Facultad de Educación

TESIS DOCTORAL

**El lenguaje y la socialización del alumnado
inmigrante como facilitadores del proceso de
aprendizaje. Estudio psicométrico y
curricular.**

M^a José Godoy Merino

**Directores: Dr. Juan Manuel Moreno Manso y Dr. Ángel
Suárez Muñoz.**

V. B. para su defensa

**UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
2012**



*A mis padres y hermana, por escucharme
siempre que lo necesitaba, animándome incansablemente.*

*A mi marido, por tu apoyo incondicional, tu
comprensión y tu paciencia.*



Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento al Departamento de Psicología y Antropología, en especial a los Directores de mi Tesis Doctoral, el Dr. Juan Manuel Moreno Manso y el Dr. Ángel Suárez Muñoz. Ambos me han ayudado y apoyado durante este largo periodo. Sin ellos nada de esto hubiera sido posible.

Quiero dar las gracias a mi familia, no tengo palabras para agradecer vuestra comprensión. Espero poder compensar todo el tiempo que no hemos compartido.



*Hay asignaturas que le dan al
alumno una visión del mundo y hay
asignaturas que le sirven al alumno para
vivir en el mundo. La lengua es una de ellas.*

Torrente Ballester.



INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

I PARTE: MARCO TEÓRICO.

1. EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN Y SUS CARACTERÍSTICAS POBLACIONALES: ESTADO DE LA CUESTIÓN.

1.1. El fenómeno de la inmigración en el ámbito internacional.....	15
1.2. El fenómeno de la inmigración en el ámbito nacional.....	17
1.3. El fenómeno de la inmigración en el ámbito regional.....	20
1.4. Características de la población inmigrante.....	22
1.4.1 Características sociales.....	22
1.4.2 Características familiares.....	23
1.4.3 Características demográficas.....	23
1.4.4 Características laborales.....	24
1.4.5 Características económicas.....	25
1.4.6 Creencias religiosas de la población inmigrante.....	26

2. INMIGRACIÓN Y ESCUELA.

2.1. El alumnado inmigrante en la educación intercultural.....	27
2.1.1 Educación intercultural.....	27
2.1.2 Planes y programas sobre educación intercultural.....	29
2.1.3 Currículum educativo.....	34
2.2. Características del alumnado inmigrante en Educación Infantil y Primaria.....	44

2.3. El alumno inmigrante en la escuela inclusiva.....	47
2.3.1 De la integración a la inclusión.....	47
2.3.2 Inclusión y socialización.....	53
2.3.2 Socialización e inmigración.....	55
3. SOCIALIZACIÓN, ESCUELA Y APRENDIZAJE.	
3.1. La socialización en los ámbitos culturales y educativos.....	59
3.1.1. Introducción.....	59
3.1.2. Agentes de socialización.....	60
3.2. Aspectos de la socialización relacionados con la educación.....	63
4. LENGUAJE Y SOCIALIZACIÓN.	
4.1 El lenguaje como instrumento de socialización e inclusión educativa.....	68
4.1.1 El lenguaje como preservador de la identidad y la cultura propia.....	69
4.1.2 El lenguaje como catalizador del aprendizaje.....	70
4.2. El desarrollo del lenguaje y los procesos de socialización en la sociedad intercultural.....	72
4.2.1. La adquisición y desarrollo del lenguaje.....	72
4.2.2. El desarrollo de los niveles lingüísticos.....	77
4.2.3. La evolución del lenguaje en las primeras y segundas lenguas.....	85
4.3. Las dificultades y obstáculos en el desarrollo del lenguaje y sus repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	90
4.3.1. Dificultades y obstáculos en primeras y segundas lenguas: repercusiones en los procesos de enseñanza/aprendizaje.....	92
4.3.2. Desarrollo de los niveles del lenguaje y su incidencia en los procesos de aprendizaje del alumnado autóctono e inmigrante.....	94

PARTE II. MARCO EMPÍRICO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	99
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	101
2.1. Objetivos generales.....	101
2.2. Objetivos específicos.....	101
3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	103
4. METODO.....	104
4.1. Muestra.....	104
4.2. Instrumentos.....	107
4.3. Procedimiento.....	115
5. RESULTADOS.....	117
5.1. Análisis Descriptivo.....	117
5.1.1. Análisis descriptivo de las características sociodemográficas de la muestra.....	118
5.1.1.1. Sexo.....	118
5.1.1.2. Intervalo de edad.....	118
5.1.1.3. Edad.....	119
5.1.1.4. Curso escolar.....	120
5.1.1.5. Años de escolarización.....	121
5.1.1.6. Estudios del padre.....	122
5.1.1.7. Estudios de la madre.....	123
5.1.1.8. Número de hermanos.....	124
5.1.1.9. Centro escolar del alumno.....	125

5.1.1.10. Nacionalidad.....	125
5.1.1.11. País de procedencia de los inmigrantes.....	126
5.1.2. Análisis descriptivo de las competencias lingüísticas de los alumnos/as (BLOC-SR).....	127
5.1.3. Análisis descriptivo de las competencias lingüísticas atendiendo sexo, edad y nacionalidad.....	130
5.1.3.1. Sexo– Competencias lingüísticas.....	130
5.1.3.2. Edad– Competencias lingüísticas.....	135
5.1.3.3. Edad– Competencias lingüísticas-Alumnado Inmigrante.....	139
5.1.3.4. Nacionalidad – Competencias lingüísticas.....	147
5.1.4. Análisis descriptivo de los componentes socializadores (facilitadores y perturbadores) de los alumnos/as (BAS).....	153
5.1.5. Análisis descriptivos de los componentes facilitadores de la socialización (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) atendiendo a la nacionalidad.....	154
5.1.6. Análisis descriptivos de los componentes perturbadores de la socialización (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez) atendiendo a la nacionalidad.....	156
5.2. Análisis Inferencial.....	158
5.2.1. Análisis de las diferencias en las competencias lingüísticas de los alumnos inmigrantes según la edad de los menores y el sexo.....	158
5.2.1.1-Competencias lingüísticas – Edad del alumno inmigrante.....	158
5.2.1.2-Competencias lingüísticas – Sexo del alumnado inmigrante.....	161
5.2.2. Análisis de las diferencias en las competencias lingüísticas entre el alumnado inmigrante y español.....	162
5.2.3. Análisis de las diferencias en la socialización de los alumnos inmigrantes y españoles.....	165
5.2.4. Análisis de las diferencias en la socialización de los alumnos inmigrantes según la edad y el sexo.....	167

5.2.5. Análisis de la relación entre las competencias lingüísticas y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de la socialización en el alumno inmigrante.....	172
5.2.6. Análisis de la relación entre las competencias lingüísticas y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de la socialización en el alumnado inmigrante y en el alumnado español según el sexo y la edad.....	175
Discusión y conclusiones.....	191
Limitaciones y aportaciones de la investigación.....	214
Propuesta de actuación. Implementación de un programa de intervención.....	217
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	247
ANEXOS.....	271



Introducción



INTRODUCCIÓN.

El fenómeno de la migración es un tema de debate y preocupación en nuestro país y el papel que desempeña la educación es imprescindible para llegar a conseguir una sociedad multicultural más justa en la que las desigualdades sociales desaparezcan, dando respuesta a los cambios que se están produciendo, sin dejar que pasen desapercibidos.

La diversidad cultural en las aulas españolas no es un problema nuevo en nuestra sociedad, ya que las minorías étnicas llevan presentes muchos años en nuestras aulas; recordemos que desde comienzos del siglo XVI contamos, por ejemplo, con la presencia del colectivo gitano en nuestro país.

Cada día es más frecuente encontrar en los centros escolares un nutrido grupo de alumnos que, procedentes de países muy diversos, necesitan aprender un segundo lenguaje que les permita alcanzar un adecuado desarrollo emocional, escolar y social.

La realidad es que nuestro país ha pasado de ser de emigrantes a otro en el que el flujo de inmigrantes se acentúa día tras día. Este fenómeno, además de tener claras consecuencias políticas, económicas y sociales, trae consigo determinados problemas que afectan a la organización de muchos centros escolares.

Es cada vez más evidente que a nuestras escuelas acuden regularmente un buen número de niños chinos, polacos, africanos, etc. que añaden un poco más de complejidad a la ya de por sí difícil vida de las aulas, por cuanto surgen nuevos problemas de comunicación y dificultades de acceso al currículo.

Esta nueva situación provoca una realidad poliédrica en nuestras aulas: una parte de los niños son monolingües con un desarrollo normal; otros presentan dificultades de comunicación y lenguaje y por último, nos encontramos con aquellos niños que aprenden un segundo lenguaje, habitualmente el español.

Éste es un fenómeno que afecta a todas las Comunidades Autónomas y Extremadura no es ajena a ello. Cada curso académico asistimos a la cada vez mayor escolarización de niños y niñas inmigrantes que pone a prueba el sistema educativo en cuanto a favorecer la integración y responder al derecho de toda persona a la educación y la formación básica, teniendo que tener en cuenta que es la escuela el primer espacio fuera de la familia donde se producen las primeras relaciones sociales dentro del país de destino.

Este panorama introduce un elemento nuevo en relación con las funciones que tanto los profesores como los maestros desempeñan en los ambientes educativos. Y el reto ahora no es otro que el diseño y puesta en práctica de programas de intervención que faciliten a los niños inmigrantes su camino hacia el dominio de un segundo idioma. Sin embargo, la puesta en práctica de dichos programas no deberá estar asociada solo a actuaciones próximas al modelo clínico de trabajo, que implique la separación de estos niños del resto de sus compañeros, así como de las rutinas y actividades diarias que acontecen en el aula, con el pretexto de recibir un entrenamiento intensivo; muy al contrario, se trataría de ofrecer un apoyo contextualizado, tanto en el aula como en el hogar, que ayuden a los niños en el aprendizaje del segundo idioma en situaciones de interacción natural, además de conseguir una óptima comprensión del input lingüístico.

Un aspecto esencial en el aprendizaje del segundo idioma es que los niños se inicien en él cuando aún sean pequeños. El periodo idóneo parece corresponder al segundo ciclo de la educación infantil (3-6 años), cuando las estrategias utilizadas no difieren básicamente de las usadas para acceder al primer lenguaje. Cummins (1984) señala que cuando se potencian las interacciones naturales en las que participan varios interlocutores, los niños adquieren una cierta competencia en el segundo lenguaje, aunque, bien es cierto, que el manejo de determinados aspectos formales del mismo, además de su uso como instrumento de aprendizaje escolar, necesitará de un mayor periodo de tiempo.

Otro aspecto básico para el aprendizaje de un segundo lenguaje es que el input sea comprensible para el niño. Para que ello ocurra, es muy importante que tanto los contextos como las actividades que se lleven a cabo, proporcionen la información o las pistas adecuadas para que el niño comprenda el lenguaje. Está comprobado que se produce un incremento considerable de la comprensión lingüística en las situaciones habituales del aula en las que los niños, además de observar cómo se usa el lenguaje, deben tener también ocasión de repetir las estructuras más habituales, especialmente en situaciones de interacción con otros niños que hablan español.

Cummins (2001), tras analizar estudios como el de Collier (1987), Granada (1999), Ramírez (1992) y Thomas y Collier (1997) entre otros, señala que: “Los estudios de investigación desde principios de los años 80 muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta un mínimo

de 5 años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua”.

Huguet, Chireac, Navarro y Sansó (2011), Maruny y Molina (2000) y Navarro y Huguet (2005), en investigaciones realizadas sobre las habilidades lingüísticas adquiridas por los alumnos inmigrantes y cómo el dominio de la lengua se ve acentuado por el tiempo de estancia en nuestro país, evidencian la presencia de diferencias significativas en función del tiempo de permanencia en el país de acogida.

Asimismo, Navarro y Huguet (2005) señalan que quienes han llegado con edad inferior a 10 años obtienen mejores resultados que quienes lo hicieron después de esa edad.

Investigaciones relacionadas con la edad de llegada del inmigrante existen muchas, con resultados dispares. Tal es el caso del estudio realizado por Maruny y Molina (2000). Estos autores no evidencian diferencias significativas en el dominio de la lengua del país de acogida por el hecho de llegar al mismo con una edad más o menos temprana, aunque sí por el tiempo de permanencia en el país de acogida.

Por su parte, la investigación realizada por Ramírez (1992), después de analizar y seguir el progreso académico de más de 2.000 escolares de origen latinoamericano en EE.UU escolarizados en tres programas diferentes, solo inglés (hasta 3º curso), programas bilingües de corta duración (hasta 3º curso) y programas bilingües de larga duración (hasta 6º curso), habiendo asistido todos ellos al jardín de infancia, constató que tras 4 años de instrucción, los estudiantes escolarizados en programas únicamente en inglés o bilingües de corta duración, se encontraban lejos de la obtención de las calificaciones normalizadas en el rendimiento académico del inglés. Sin embargo los alumnos de 6º curso escolarizados en programas bilingües de larga duración, recibiendo un 40% de la instrucción en su lengua materna, comenzaban a acercarse a las calificaciones normales.

Thomas y Collier (1997) en uno de sus estudios llevado a cabo con más de 40.000 estudiantes concluyeron, después de realizar un análisis longitudinal y transversal de la muestra en relación a su progreso académico, que los alumnos escolarizados en programas bilingües que poseen un conocimiento de su lengua materna equivalente a su nivel de edad suelen tardar entre 4 y 7 años en obtener un rendimiento promedio en lengua inglesa comparables a su iguales angloamericanos. Los alumnos que fueron escolarizados anteriormente en su país de origen y asistieron a programas únicamente en inglés, manteniendo un dominio de su lengua materna adecuado para su nivel de edad, tardaron entre 5 y 7 años en obtener el rendimiento esperado. Y los alumnos más pequeños

escolarizados directamente en la lengua del país de acogida son los que más tardaron en llegar al nivel deseado; muchos de ellos no alcanzaron nunca este nivel a no ser por el apoyo recibido en su hogar para su desarrollo cognitivo y escolar.

Ya en la década de los 70, autores como Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976) evidencian que obtienen peores resultados los niños que llegan antes de los 10 años al país de acogida que los que lo hacen pasada esta edad con un buen desarrollo de su lengua materna. Este dato coincide con los resultados de las investigaciones de Gándara (1999), Hakuta, Butler y Witt (2000), Klesmer (1994), Ramírez (1992) y Thomas y Collier (1997).

En España, los estudios de investigación sobre la adquisición de nuestras lenguas de estado como L2 no son muchos, aunque disponemos de una cierta base para pensar que las cosas no son muy distintas a lo que sucede en relación a los países de mayor tradición en investigación sobre lengua, inmigración y escuela. Podemos destacar entre ellos el estudio de Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996). Estos autores realizaron una investigación con escolares de la Comunidad de Madrid de diferentes nacionalidades escolarizados de 3º a 6º de Educación Primaria, basándose en las percepciones que tenía el profesorado. Las conclusiones del mismo fueron las siguientes: existen dos niveles bien diferenciados en relación al ritmo de aprendizaje del castellano, por un lado, mientras las habilidades básicas de expresión y comprensión se adquieren entre los 2 meses y medio y los 4 meses, las mayores dificultades se encuentran en el seguimiento de las explicaciones en clase y en ser capaz de expresarse con precisión en castellano necesitando entre 1 y 3 años.

Otra de las investigaciones realizadas en España, ha sido llevada a cabo por los autores Maruny y Molina (2000). Analizaron el proceso de adquisición del catalán en escolares marroquíes escolarizados en la comarca de Baix Empordá (Girona) desde 3º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria. En la muestra se diferenciaron tres grupos en relación al tiempo de permanencia en esta Comunidad Autónoma: menos de 18 meses, de 18 a 36 meses de permanencia y más de 36 meses. Los resultados obtenidos por los autores indican que es necesario un mínimo de 3 años para desarrollar adecuadamente la competencia conversacional en la lengua de la escuela, por lo menos 5 años para obtener una comprensión lectora aceptable y un tiempo mayor a 5 años para el dominio de la escritura y otras habilidades necesarias para no fracasar escolarmente. A su vez afirman que ninguno de los sujetos evaluados alcanzó los índices adecuados.

Navarro y Huguet (2005) analizan en los escolares inmigrantes de 1º de la ESO de todos los centros en la provincia de Huesca los siguientes aspectos: comprensión oral,

morfosintaxis, ortografía, comprensión escrita, expresión oral léxico-morfosintáctica, expresión oral relativa a la organización de la información, fonética, lectura, corrección lectora, entonación lectora... Entre los resultados de la investigación, destacamos que la comprensión del conocimiento lingüístico de los escolares inmigrantes, respecto a los autóctonos mostró diferencias significativas a favor del autóctono en todas las áreas analizadas.

Navarro y Huguet, en 2010 realizaron una investigación para estudiar el proceso de adquisición de las lenguas de la escuela (castellano y catalán) en los alumnos inmigrantes en un Instituto de Educación Secundaria de Lleida, concretamente en los dos cursos finales de cada uno de los ciclos de la Secundaria Obligatoria (2º y 4º ESO), analizando a todos los alumnos matriculados en este curso, ya sean inmigrantes (28) o autóctonos (93). El instrumento utilizado fue el mismo que en el estudio realizado en 2005, analizando los mismos aspectos expuestos anteriormente, utilizando la misma estructura para las dos lenguas. Como resultado podemos destacar que se constató un conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante inferior al del autóctono en ambas lenguas, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Estos datos, se hallan en la misma línea de las conclusiones planteadas en los estudios previos, tanto en el ámbito anglosajón (Cummins, 2001) como en el contexto español (Navarro y Huguet, 2005).

El estudio realizado por Huguet, Navarro y Janés (2007), analiza la variable edad en relación a los procesos de adquisición de la lengua de la escuela, en este caso el castellano (teniendo en cuenta que muchos de los recién llegados son hispanoamericanos). La muestra se compone de alumnos de 1º de ESO de 20 centros públicos de la provincia de Huesca donde se escolarizan alumnos inmigrantes, quedando una muestra final de 49 escolares entre 12 y 13 años de edad (25 niños y 24 niñas) de 12 lenguas diferentes. Los autores concluyen diciendo que las variables familiares y el tiempo de estancia en el país de acogida matizan el desarrollo lingüístico de la escuela, constatando un conocimiento lingüístico más bajo en los inmigrantes que en sus pares autóctonos de su misma edad y nivel escolar; siendo más acentuadas las diferencias en los alumnos no-hispanoamericanos.

En la investigación se destaca que la variable tiempo de estancia es escasamente apreciable entre los hispanoamericanos, mientras que entre los no-hispanoamericanos se produce un destacable progreso en relación a la misma. El estudio remarca que entre los individuos que llevan menos de 3 años en nuestro país obtienen mejores resultados los hispanoamericanos, pero que una vez pasado este tiempo esta mejora se va difuminando y llega a equilibrarse con los que llevan más de 6 años en nuestras escuelas; presentando todos

los escolares de origen inmigrante dificultades en el acceso a su L2 en relación con el promedio de sus iguales autóctonos.

Los datos obtenidos por Huguet, Navarro y Janés (2007) en esta investigación, coinciden en diversos aspectos con los obtenidos por Maruny y Molina (2000) en su estudio con inmigrantes catalanes en relación a la importancia del tiempo de estancia para el desarrollo lingüístico del alumno inmigrante; y la llevada a cabo por Huguet *et al.* (2011). El estudio de Huguet *et al.* (2011) fue llevado a cabo con una muestra de niños y niñas que cursaban la E.S.O en un centro de Cataluña a partir de una muestra de 121 alumnos, de los cuales 28 eran inmigrantes y 93 autóctonos. Se analizaron los progresos obtenidos en los recién llegados en torno al catalán y al castellano, tomando como referencia el tiempo de estancia en nuestro país. Los resultados concluyeron indicando que pasado más de 3 años de estancia y escolarización en nuestro país, los inmigrantes siguen presentando dificultades en el acceso a la lengua de la escuela en relación al promedio obtenido por sus pares autóctonos.

Como podemos observar, la importancia de la edad de llegada al país de acogida del alumno inmigrante sigue siendo un tema abierto y debatido en lo que respecta al desarrollo de la competencia lingüística en la L2.

Navarro (2010) manifiesta que los alumnos inmigrantes que han pasado por un programa de inmersión tienen más oportunidades de adquirir un alto nivel de la segunda lengua.

Existen a su vez numerosos estudios entre los que podemos destacar el de Serra (1997) o el de Siguan (1998) donde se demuestran que los resultados académicos del alumnado inmigrante son más bajos que los del alumnado autóctono. La OCDE (2002) también se suma a esta afirmación, generalizándola a todos los países miembros a excepción de Canadá, Nueva Zelanda, Australia, Italia, Islandia e Irlanda. Es decir, el alumno inmigrante tiene problemas con la lengua de la escuela en la mayoría de los países del mundo occidental donde se instalan, y tardan bastante tiempo en solucionarlos. Una de las explicaciones a la que se atribuye este fracaso es a la falta de habilidades lingüísticas del alumnado extranjero para hacer frente al currículo educativo del país de acogida (Vila, 2006).

En el estudio realizado por Siguan (1998) el autor señala lo siguiente: “La mayoría de los niños inmigrados en Cataluña y que comienzan la escolaridad antes de los 6 años adquieren una competencia de las lenguas utilizadas en la escuela que les permite seguir las

enseñanzas con aparente normalidad. La mayoría de ellos, sin embargo, presenta un déficit lingüístico, mayor o menor, en ambas lenguas que afectan a la calidad de sus adquisiciones escolares, un déficit que resulta más grave y que afecta fuertemente a los resultados escolares en el caso de los que se incorporan a la escuela más tarde” (Siguan, 1998, pp. 114-115).

En la gran mayoría de los países del mundo occidental el alumnado inmigrante padece grandes problemas con la lengua de la escuela y tarda un tiempo considerable en resolverlos, a excepción de Canadá, Australia y Nueva Zelanda (Vila, 2006).

La diversidad lingüística de nuestros escolares es muy grande. Según Broeder y Miajares (2003), en la Comunidad Autónoma de Madrid hay cerca de 50 lenguas distintas utilizadas por el alumnado, bien solas o bien junto a la lengua española, y según el Grup de Llengües Amenaçades del Departament de Lingüística General de la Universitat de Barcelona, son más de 200 las lenguas presentes en sus aulas.

Existen factores que indican que este panorama seguirá así en el futuro, dado que las familias extranjeras tienden a mantener en el hogar su propia lengua.

La enseñanza bilingüe, de lo que se ha preocupado principalmente ha sido de organizar acciones formativas encaminadas a promover conocimiento de una segunda lengua desde la escuela a grupos lingüísticos homogéneos, pero este sistema en nuestras aulas actuales es inviable, ya que el alumnado no es totalmente homogéneo, sino heterogéneo desde un punto de vista lingüístico, que a su vez comparten la escolarización con el alumnado autóctono. Por tanto, una idea que hay que tener muy clara es que actualmente no existe la homogeneidad en el sistema educativo.

Hoy por hoy, la tipología lingüística de las aulas dista mucho de la uniformidad de hace escasos años y, en estas condiciones, en el caso de los escolares provenientes de la inmigración, los requerimientos teóricos de los programas de inmersión lingüística son difícilmente alcanzables: homogeneidad lingüística del alumnado, voluntariedad de las familias y profesorado bilingüe (Huguet, 2009, pp. 500).

Por todo ello no es demasiado relevante continuar por esta línea de trabajo.

El aprendizaje de una lengua nueva es un proceso largo y costoso para el alumno y son muchos los profesores que deducen que, aunque no entiendan, estos alumnos “poco a poco van haciendo oído”. Este tipo de ideas se corresponde en cierta medida con la hipótesis del input de Krashen (1985), según el cual la exposición a un input de calidad y en

cantidad provoca mecanismos de adquisición de los que se derivaría la producción. Estas ideas han recibido amplia contestación en el campo de la investigación psicolingüística; constatación que, al parecer, no ha logrado calar en las aulas. Por eso, es preciso insistir en ellas.

Según Ruiz-Bikandi (2006), comprensión y expresión son procesos diferentes que no derivan el uno del otro. Un aspecto importante a analizar es el resultado de la práctica pedagógica que se aplican en el aprendizaje de las lenguas, la cual puede llegar a legitimar las desigualdades y las diferencias sociales entre los distintos colectivos. La respuesta que se está dando, como hemos comentado anteriormente, ha sido una respuesta homogénea a través de programas de inmersión lingüística que tuvieron éxito en escolares con características distintas a las que actualmente nos encontramos en las aulas, donde podemos observar la heterogeneidad del alumnado, formado por alumnos autóctonos e inmigrantes de diversos países. No se tiene en cuenta la diversidad del alumnado por lo que estos programas se han convertido en programas de submersión, remarcando las diferencias educativas y las desigualdades entre los diversos colectivos, dando lugar en un futuro a desigualdades socioeconómicas. Los programas de inmersión tienen como objetivo enseñar una lengua nueva al alumnado de lengua mayoritaria, cultivando al mismo tiempo su lengua materna, mientras los programas de submersión consisten en el aprendizaje del alumno inmigrante de la lengua mayoritaria.

Cuadro 1: Programas de Inmersión y Submersión Lingüística.

	PRORAMAS DE INMERSIÓN	PROGRAMAS DE SUBMERSIÓN
Receptores	-Niños de habla materna de alto estatus	-Niños de lengua materna de bajo estatus, hablantes de lenguas minorizadas.
Lengua de los escolares	-Lengua mayoritaria o de alto estatus (en ocasiones asisten niños de lengua minorizada).	-Mezcla de niños de lengua minorizada y mayoritaria. -Niños de diferentes lenguas minorizadas
Lengua de la escuela	-Lengua minimizada.	-Lengua dominante, lengua del grupo dirigente.
Lengua del profesor	-Bilingüe. -En la enseñanza utiliza la lengua de bajo estatus.	-No conoce la lengua del grupo minorizado o no la quiere usar. -Utiliza la lengua de alto estatus.
Objetivo lingüístico	-Enseñar la lengua del grupo minorizado, manteniendo la lengua materna de los niños.	-Enseñar la lengua del grupo dominante.
Influencia	-La lengua de alto estatus no está en peligro. -La lengua minoritaria y la de alto estatus se trabaja en la escuela.	-Los niños dejan de hablar la lengua materna, no aprenden sus usos formales o lo hacen mal, la olvidan o se avergüenzan de hablarla. -Valoran la lengua de la escuela para que menosprecian la propia.
Tipo de programa	-Creado en Canadá. Extendido en muchos lugares (entre ellos Cataluña y País Vasco).	-Es el más extendido en grupos minoritario y en las lenguas minorizadas.
Tipo de bilingüismo que provoca	-Aditivo	-Sustractivo
Resultados	-Altos	-Bajos

Tomado de Ruiz-Bikandi (2006, pp.146), a partir de Skutabb-Kangas (1990).

Ruiz-Bikandi (2006) coincide con Arnau (1992) y Skutnabb-Kangas (1990) en su idea de no poder considerar todos los programas por igual ya que sus condiciones didácticas y su diseño son diferentes, existiendo programas como apuntamos anteriormente de inmersión y submersión lingüística. Diversas investigaciones realizadas desde hace décadas, tales como la de Laurén (1994), aseguran que los programas de inmersión lingüística son eficaces para el aprendizaje de la L2. Otros estudios como el de Huguet, Vila

y Llurda (2000), señalan que los programas de submersión lingüística suelen derivar en problemas académicos y de lenguaje para el estudiante.

Los programas de inmersión lingüística tuvieron resultados muy positivos a mediados de los años 60, estos programas se caracterizaban entre otros aspectos, por el desconocimiento de la L2 por parte de los escolares, por tener un profesorado bilingüe con amplios conocimientos tanto en L1 como L2 y por la participación familiar en los programas. Pero cuando la escolarización produce un cambio de la lengua que usan en casa con respecto a la escuela, se convierte en un programa de submersión (Huguet, Navarro y Janés, 2007).

Por otra parte, algunas de las investigaciones realizadas en los años 90 (Arnau, Bel, Serra y Vila, 1994; Bel, Serra y Vila, 1994; Serra y Vila, 1996) donde se analiza cual es el conocimiento de la lengua castellana en los alumnos que asisten a programas de inmersión, determinan que no existen diferencias significativas cuando se les compara con sus iguales, indicando que estos no asisten a un programas de inmersión lingüística y que han realizado su escolarización en L1.

Estos mismos autores, defienden la idea de que los programas de inmersión lingüística pretenden el biculturalismo y el bilingüismo en los escolares de lengua y cultura mayoritaria. Sin embargo, en los programas de submersión las pretensiones finales son la asimilación al grupo dominante mediante la pérdida de su lengua materna y cultura propia.

Así, de manera general, la enseñanza bilingüe se ha preocupado principalmente de organizar la educación para promover el conocimiento de una segunda lengua desde la escuela a grupos lingüísticos homogéneos. Por eso, como mínimo es discutible realizar una transposición mecánica de algunos de los presupuestos de la educación bilingüe a la comprensión y la organización lingüística de nuestra realidad educativa (Vila, 2006).

Después de observar la situación en los centros escolares en relación a las investigaciones realizadas en torno a los programas de inmersión y submersión, estamos de acuerdo con la idea que propone Serra (2006): “La mayoría de la infancia extranjera está escolarizada en programas de submersión lingüística con sus consiguientes consecuencias negativas si no desarrolla conocimientos de la L2 ya que su L1 no tiene ninguna presencia y no puede ser utilizada para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que reclama el contexto escolar.”(pp. 164-165).

Huguet (2009) señala que la literatura sobre la escolarización de los alumnos inmigrantes ha puesto de manifiesto decepcionantes resultados a nivel de lenguaje y un

elevado fracaso escolar de los mismos. Esta misma idea ha sido defendida anteriormente por autores como Cummins (1996, 2000) y Licón Khisty (1992).

Por otra parte, Serra (1997) destaca el hecho de que sentirse integrado potencia el aprendizaje de lenguas y demuestra la importancia de factores como la integración y la adaptación escolar en el desarrollo e incorporación de una segunda lengua.

La lengua, según Carbonell (2004), es un instrumento que posibilita la interacción social de los individuos, pero no garantiza su integración, por tanto, desde este punto de vista, el aprendizaje y la competencia en la lengua de la escuela es el resultado de dicha integración.

El dominio de una lengua favorece la creación de nuestra imagen personal y el incremento de las relaciones con los demás y con el entorno que nos rodea mediante la comunicación, es decir, nos socializa.

A la vista de todos estos planteamientos se hace necesario un conocimiento pormenorizado de los niveles de lenguaje castellano que presenta el alumnado inmigrante y que se le ofrece como instrumento de comunicación, integración y socialización en los centros escolares donde realizan sus estudios primarios. Este idioma es el que utiliza el profesorado y el resto de compañeros para comunicarse e intercambiar experiencias y conducir los procesos de aprendizaje. Por eso, es fundamental conocer cuáles son las carencias y también los dominios que presenta el alumnado inmigrante para, reduciendo unas y potenciando otras, dotarles lo antes posible de una herramienta tan elemental como la lengua.

La presente tesis doctoral: *“El lenguaje y la socialización del alumnado inmigrante como facilitadores del proceso de aprendizaje. Estudio psicométrico y curricular.”* está vertebrada en torno a dos partes: *Marco Teórico* y *Marco Empírico*.

El *Marco Teórico* de la investigación, se estructura en torno a cuatro capítulos.

En el primer capítulo tratamos la inmigración centrándonos en el fenómeno migratorio desde un punto de vista internacional, nacional y regional, refiriéndonos en este caso a la Comunidad Autónoma Extremeña; así como las características sociales, familiares, demográficas, laborales, educativas... de este grupo poblacional.

El segundo capítulo, titulado “Inmigración y escuela”, lo dedicamos a conocer las atenciones que se le da al alumnado inmigrante en el sistema escolar desde una perspectiva intercultural, conociendo los planes y programas que se realizan para la atención de los

mismos y el tratamiento curricular que se les da con el objetivo de atender las necesidades educativas con las que parten. A su vez hablamos de las características de esos alumnos en su etapa escolar, dentro de la escuela inclusiva.

El tercer capítulo gira en torno al concepto de socialización, pasando por las teorías, los factores, los mecanismos, los procesos y las consecuencias de la socialización en los ámbitos educativos y culturales, resaltando para ello, los aspectos que se relacionan con la educación y el aprendizaje del individuo.

El cuarto y último capítulo del marco teórico lo dedicamos al lenguaje como elemento de socialización e inclusión. Se aborda la adquisición y el desarrollo del lenguaje, así como las dificultades y obstáculos en las primeras y segundas lenguas, y las repercusiones de estas dificultades en el aprendizaje.

La segunda parte de la Tesis, corresponde como ya hemos comentado con el *Marco Empírico* de la investigación. Se abordan los siguientes apartados: planteamiento del problema, objetivos generales y específicos de la investigación; hipótesis de la misma; metodología del estudio, indicando los sujetos que componen la muestra, los instrumentos de medida utilizados y el procedimiento llevado a cabo; y por último el apartado de los resultados, donde se detallan los análisis realizados a nivel descriptivo e inferencial.

Finalmente, exponemos la discusión y conclusiones de nuestro trabajo, mencionando las aportaciones y limitaciones del mismo, y algunas sugerencias y reflexiones encaminadas a futuras líneas de investigación, dedicando el apartado final a realizar una propuesta de implementación de un programa de intervención dirigido a la estimulación lingüística y social del alumnado inmigrante.

Parte I: Marco Teórico



1. EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN Y SUS CARACTERÍSTICAS POBLACIONALES: ESTADO DE LA CUESTIÓN.

1.1. El fenómeno de la inmigración en el ámbito internacional.

Los fenómenos migratorios no son característicos de un solo continente, sino que América, Europa, África, Asia y Oceanía, participan de este entramado. Las Naciones Unidas indicaron que al aumento producido entre los años 60 y los 90 en relación a las personas de todo el mundo que vivían en un país diferente al de origen, había aumentando en setenta y cinco millones aproximadamente y estas cifras han ido en aumento progresivamente.

América fue poblada por migraciones europeas que dieron lugar al mestizaje entre los indígenas y los llegados de España, Alemania, Inglaterra, Francia, Holanda, Italia... además de europeos, el continente americano recibió a esclavos africanos procedentes del Golfo de Guinea cambiando la composición poblacional y dando lugar a nuevas mezclas entre razas.

En el caso de Oceanía fue poblada por blancos europeos, desplazando a los aborígenes de sus tierras.

Al hablar de Asia se pueden identificar diferentes movimientos migratorios relacionados con algunos de sus países como China, Palestina o Singapur, el hambre, la superpoblación, las guerras y las explotaciones petroleras entre otras causas, han sido los protagonistas de dicho movimientos.

África es un país de inmigrantes, mientras que Europa es el receptor de muchas de estas migraciones Africanas.

El fenómeno migratorio no es algo actual, ya que durante los últimos 100 años se han producido movimientos tanto desde Europa como hacia Europa, provocando cambios en las políticas de inmigración.

A partir de 1950 Europa se ha caracterizado por ser un continente receptor de inmigración, siendo el comportamiento migratorio de los países miembros de la Unión

Europea diferente en lo que a ello se refiere. La zona norte (Irlanda, Reino Unido, Finlandia y Suecia) podemos considerarla muy dinámica en cuanto a movimientos migratorios. La zona central (Bélgica, Dinamarca, Alemania, Francia, Luxemburgo, Holanda y Austria) es el principal foco de atracción de la inmigración que se dirige a Europa, por último, la zona mediterránea (Italia, España, Portugal y Grecia) ha experimentado un cambio radical, ya que ha pasado de ser zona de emigrantes a ser receptora de inmigrantes.

En 2007, Alemania, aporta en valores absolutos a la Unión Europea el mayor número de población residente con nacionalidad extranjera (7,26 millones), seguida de España, Reino Unido, Francia e Italia. Estos 5 países representan el 76,6% del total, como podemos observar en la tabla.

Tabla 1: Población en la Unión Europea (2007)

	<i>TOTAL A 1-1-2007</i>	<i>CON NACIONALIDAD EXTRANJERA</i>
UE-27	495.126,4	28.913,5
ESPAÑA	44.474,6	4.606,5
ALEMANIA	82.314,9	7.255,9
REINO UNIDO	60.852,8	3.659,9
FRANCIA	63.392,1	3.650,1
ITALIA	59.131,3	2.938,9
BÉLGICA	10.584,5	932,2
GRECIA	11.171,7	887,6
AUSTRIA	8.298,9	826,0
PAÍSES BAJOS	16.358,0	681,9
SUECIA	9.113,3	492,0
IRLANDA	4.312,5	452,3
PORTUGAL	10.599,1	434,9
LETONIA	2.281,3	433,0
REPÚBLICA CHECA	10.287,2	296,2
DINAMARCA	5.447,1	278,1
ESTONIA	1.342,4	236,4
LUXEMBURGO	476,2	198,2
HUNGRÍA	10.066,2	167,9
FINLANDIA	5.277,0	121,7
CHIPRE	778,7	118,1
POLONIA	38.125,5	54,9
ESLOVENIA	2.010,4	53,6
LITUANIA	3.384,9	39,7
ESLOVAQUIA	5.393,6	32,1
RUMANÍA	21.565,1	26,1
BULGARIA	7.679,3	25,5
MALTA	407,8	13,9

Fuente: Cifras INE, Encuesta Nacional de Inmigrantes.

1.2. El fenómeno de la inmigración en el ámbito nacional.

Según los datos del Ministerio de Trabajo e Inmigración, publicados el 29 de febrero de 2012, en España al finalizar el año 2011 el número de residentes extranjeros era de 5.251.094.

Los últimos datos publicados del Instituto Nacional de Estadística, en el año 2010, confirmaban que en España vivían un total de 5.747.734 personas empadronadas de nacionalidades distintas a la española. Eso lleva a España a ser uno de los países de la Unión Europea que más ha contribuido al aumento de la población inmigrante en el continente europeo. Estos grupos proceden, sobre todo, de países con nivel de desarrollo social y económico menor al de nuestro país: América Latina, el continente africano y los países del este europeo son los que aportan actualmente a España el mayor número de población inmigrante.

Tabla 2: Población inmigrante en España por CC.AA.

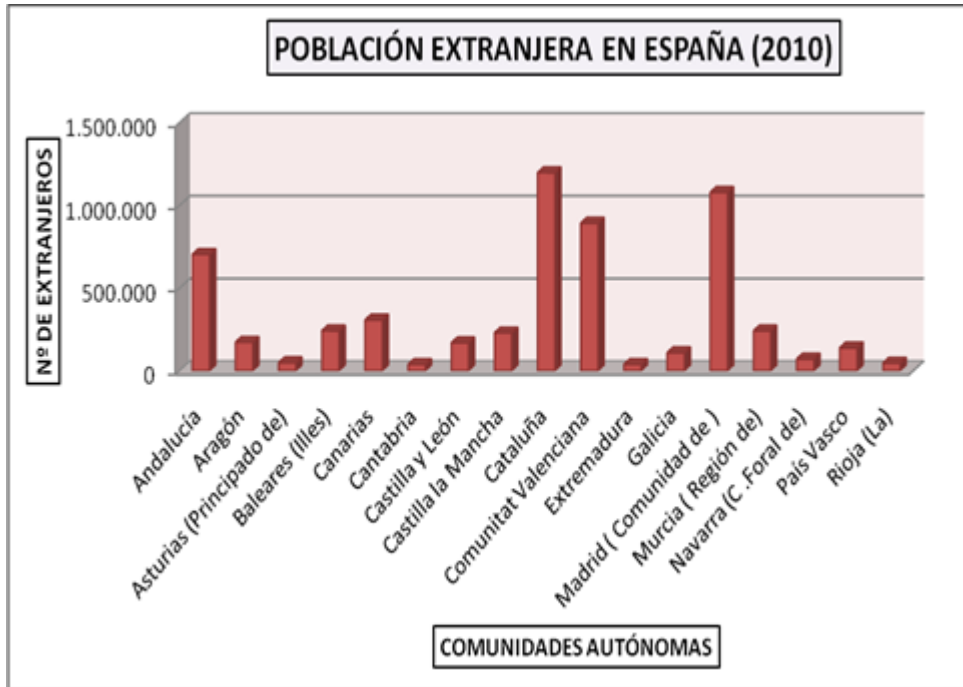
COMUNIDAD AUTÓNOMA	POBLACIÓN	POBLACIÓN EXTRANJERA	PORCENTAJE EXTRANJEROS	PORCENTAJE EXTANJERO POR CC.AA
Andalucía	8.370.975	704.056	17,8%	8,4%
Aragón	1.347.095	173.086	2,8%	12,8%
Asturias (Principado de)	1.084.341	49.286	2,3%	4,5%
Baleares (Illes)	1.106.049	242.256	2,3%	21,9%
Canarias	2.118.519	307.379	4,5%	14,5%
Cantabria	592.250	39.201	1,2%	6,6%
Castilla y León	2.559.515	169.498	5,4%	6,6%
Castilla la Mancha	2.098.373	229.554	4,4%	10,9%
Cataluña	7.512.381	1.198.538	15,9%	15,9%
Comunidad Valenciana	5.111.706	893.759	10,8%	17,4%
Extremadura	1.107.220	39.356	2,3%	3,5%
Galicia	2.797.653	109.670	5,9%	3,9%
Madrid (Comunidad de)	6.458.684	1.079.944	13,7%	16,7%
Murcia (Región de)	1.461.979	241.865	3,1%	16,5%
Navarra (C .Foral de)	636.924	71.369	1,3%	11,2%
País Vasco	2.178.339	139.369	4,6%	6,3%
Rioja (La)	322.415	46.680	0,6%	14,4%
Ceuta	80.579	3.995	0,008%	4,9%
Melilla	76.034	8.873	0,01%	11,6%
TOTALES	47.021.031	5.747.734		12,2%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2012)

Aproximadamente un 12,2% de la población residente en España es extranjera. Las Comunidades Autónomas con mayor porcentaje de extranjeros son las Islas Baleares

(21,9%) la Comunidad Valenciana (17,4%) y la Comunidad de Madrid (16,7%) seguida por la Región de Murcia (16,5%). Extremadura, Galicia y la Rioja son las que tienen menor proporción de extranjeros (3,5%, 3,7% y 4,5% respectivamente).

Gráfico 1: población extranjera en España por CC.AA.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

La población inmigrante constituye una mano de obra con un perfil de calificación medio de cierta relevancia. De hecho, la mayor parte de los inmigrantes (59%) tienen completados estudios de primer y segundo ciclo de secundaria, un 17% tienen estudios de educación superior y solo un 23% pertenecen al grupo de educación primaria o sin estudios (INE, 2007).

El porcentaje más bajo de alumnos inmigrantes escolarizados en el curso 2009-2010 según datos del Ministerio de Educación y Ciencias en colegios privados se encuentra en Ceuta y Melilla, donde representa un 0%, seguido de Navarra (0,08%), Extremadura (0,2%) La Rioja (0,3%) y Castilla la Mancha (0,5%).

El porcentaje más alto de escolares inmigrantes matriculados en centros privados lo encontramos en la Comunidad Autónoma de Madrid, representando a 6,4% del total de su comunidad, seguida de Canarias (5,9%) y de Andalucía (5,8%).

Con respecto a la enseñanza concertada, señalar que la CC.AA que más alumnado extranjero alberga en sus aulas es Cantabria con un 30,4% de su total, y la que menores porcentajes registra con respecto a la enseñanza concertada es Melilla con un 2,7%, seguida de Canarias con un 4,2%.

En lo que se refiere a centros públicos destacar que es Melilla la que más alumnado extranjero acoge en sus aulas siempre respecto a su total; siendo éste de 97,2%, seguido por Castilla la Mancha (91,1%), Ceuta (90,7%), Canarias (89,9%) y Extremadura (89,5%). Cantabria es la que menos alumnado alberga, representando un 68,6% de su total, seguida muy de cerca por el País Vasco (68,9%).

1.3. El fenómeno de la inmigración en el ámbito regional.

La inmigración en Extremadura es relativamente reciente, empezando a ser significativa a partir de 1991. Por ello, no puede ser considerada como una región con un porcentaje de población escolar inmigrante elevado, ya que este porcentaje se cifra en un 9 por mil aproximadamente, aunque va incrementándose a un ritmo acelerado.

El porcentaje de alumnado extranjero sobre el total matriculado en Extremadura, según la Consejería de Educación, es el siguiente:

Tabla 3: Porcentaje de alumnos matriculados en los distintos años escolares.

AÑOS ESCOLARES	PORCENTAJE DE ALUMNADO MATRICULADO
2000-2001	0,7%
2001-2002	1,0%
2002-2003	1,3%
2003-2004	1,6%
2004-2005	1,8%
2005-2006	2,1%.
2006-2007	2,6%
2007-2008	3,0%
2008-2009	3,3%
2009-2010	3,4%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Ministerio de Educación y Ciencias.

Según datos del MEC, la CC.AA. de Extremadura junto con Galicia y Asturias son las regiones españolas con menor número de alumnos inmigrantes escolarizados. La estadística refleja que en todos los casos, el porcentaje de alumnos en los colegios públicos es superior al porcentaje referido a los colegios privados.

Los datos extremeños con respecto a la enseñanza concertada en 2009/2010 se mueven en torno al 10,1%.

El porcentaje de alumnado inmigrantes en el curso académico 2009/2010, según la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, se sitúa en la provincia de Cáceres en el 47% aproximadamente, centralizados sobre todo en las comarcas de Campo Arañuelo y La Vera, mientras que en Badajoz se sitúa en torno al 53% aproximadamente.

En cuanto a su nacionalidad de origen, destaca el alumnado procedente de África, representado el 33,8% de los inmigrantes en nuestras escuelas, procedentes mayoritariamente de Marruecos. A estos le siguen los inmigrantes que proceden de América del Sur con un 28,9%, y de la Unión Europea con un 26,6% de los escolarizados en nuestra comunidad, sobresaliendo los de procedencia rumana.

Si distribuimos al alumnado por provincias, se ve claramente una alta influencia de alumnos africanos en la provincia de Cáceres, representado al 71,6% de los escolares africanos en nuestra CC.AA, como comentamos anteriormente la mayoría procedente de Marruecos. En la provincia de Badajoz destacan los de procedencia europea. El 70,8% del

total escolarizado en Extremadura se encuentra en la provincia de Badajoz y proceden mayoritariamente de los Países del Este y América del Sur (62% de su representación en Extremadura).

Una de las características principales a tener en cuenta con el alumnado inmigrante es su escolarización irregular, ya que su asistencia es discontinua debido a los frecuentes traslados a otras zonas; aunque cada vez es más habitual que sea sólo el cabeza de familia el que se desplace, favoreciendo claramente a la educación de sus hijos.

Por tanto se constata el incremento significativo de este alumnado en un intervalo de tiempo relativamente corto debido a tres razones: la reagrupación familiar, el desplazamiento para trabajar sólo el cabeza de familia y la tendencia del colectivo inmigrante a legalizar situaciones de estancias irregulares.

1.4. Características de la población inmigrante.

A continuación se detallan las características de la población inmigrante a nivel social, familiar, demográfico, laboral y económico, diferenciando entre edad y sexo, y desde el punto de vista de sus creencias religiosas.

Pasamos a detallarlas pormenorizadamente:

1.4.1. Características sociales.

Se denotan en el inmigrante, que en relación a sus características sociales son personas jóvenes, con estudios primarios y un nivel bajo de ingresos. Llegan a España por la necesidad de salir de la miseria en la que viven en sus países de origen o intentando escapar de situaciones conflictivas. Algunas comunidades como la marroquí y la china tienden a relacionarse entre ellas, siendo más reacias a interactuar con el resto de comunidades, diferenciándose en este caso de las comunidades latinas.

En relación a los hijos de inmigrantes, podemos decir que su integración escolar es completa, relacionándose con todos los alumnos, tanto inmigrantes como autóctonos, y con bajo absentismo escolar. En esta segunda generación de inmigrantes, cada vez más, van disminuyendo las referencias culturales de origen, minimizándose notablemente en algunos individuos e integrándose en la vida sociocultural de nuestro país.

1.4.2. Características familiares.

Según datos de la Encuesta Nacional de Inmigrantes (2007), en 2,16 millones de hogares españoles reside al menos una persona nacida en el extranjero.

Por otro lado, uno de cada cuatro inmigrantes casados ha contraído matrimonio con una persona de nacionalidad española.

Con respecto al tipo de vivienda, el 40,3% de los inmigrantes vive en régimen de alquiler, el 38,1% lo hace en vivienda de su propiedad y un 19,3% de los inmigrantes reside en viviendas cedidas. Todo ello puede ser debido a que actualmente son muchas familias las que tienden a reagruparse y a regularizar sus estancias en nuestro país teniendo en cuenta el hecho de que sea el cabeza de familia el que se desplace a otras zonas geográficas a realizar su trabajo, manteniendo su vivienda en un lugar estable.

Generalmente es el padre el primero en llegar a nuestro país, para intentar abrirse camino con el objetivo de conseguir un futuro mejor para él y para los suyos, dejando atrás a toda su familia, su lugar de origen y trayendo consigo lo que se conoce como “duelo migratorio”.

1.4.3. Características demográficas.

a) Atendiendo a la edad.

Según las últimas estadísticas publicadas por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, el número de inmigrantes con certificado de registro o con tarjeta de residencia es de 4.791.232.

La población inmigrante, en su amplia mayoría, viene a nuestro país buscando un puesto de trabajo. De ahí que gran parte de la comunidad extranjera residente en España tenga entre 20 y 59 años de edad, como se demuestra en las estadísticas mencionadas anteriormente, focalizándose en ese intervalo de edad 3.069.687 inmigrantes. A partir de los 50 años de edad la población inmigrante va decreciendo notablemente, siendo ésta de 610.887 inmigrantes registrados en España en el año 2008.

Si nos referimos a población inmigrante más joven con un intervalo de edad desde 0 a 19 años, se constata que el número de extranjeros residentes en nuestro país es de 788.462 inmigrantes, más del doble de lo que supone la población inmigrante registrada a partir de 50 años de edad.

b) Atendiendo al sexo.

En relación al sexo, comentar que el 52,50% de los extranjeros censados en el año 2010 eran varones, frente a un 47,49% de mujeres.

Si nos remitimos a la información publicada por el Instituto Nacional de Estadística en 2010, observamos que existen diferencias entre el número de hombres (3.017.935) y mujeres (2.059.252) inmigrantes.

Con respecto a la procedencia hay que resaltar que son más hombres que mujeres los que proceden de la Europa Comunitaria, África, América del Norte, Asia y Oceanía. No siendo mucha la diferencia entre otras procedencias como se observa en la tabla.

El número de mujeres es superior al de los hombres cuando proceden del Resto de Europa e Iberoamérica.

Tabla 4: Extranjeros censados en 2010 según procedencia y sexo.

PROCEDENCIA	HOMBRES	MUJERES
Europa Comunitaria	1.295.846	1.163.334
Resto de Europa	98.588	121.688
África	607.603	320.999
Iberoamérica	810.786	980.768
América del norte	23.818	9.981
Asia	179.602	113.184
Oceanía	1.692	1.478
TOTAL	3.017.935	2.729.799

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Elaboración propia

1.4.4. Características laborales.

La distribución por grandes sectores productivos según datos de la Encuesta Nacional de Inmigrante (2007), indica que más del 40% de los varones extranjeros trabajaba en la construcción y casi 9 de cada 10 inmigrantes mujeres lo hacían en el sector servicios. Casi la mitad (44,5%) de las extrajeras ocupadas en España en aquella fecha lo

estaban en puestos que no requerían cualificación, frente al 27,9% de los varones inmigrantes que se ocupaban en empleos no cualificados. Por su parte, el 10% de los varones españoles ocupados y el 15,4% de las españolas tenían, según la Encuesta de Población Activa (2005), un empleo que no precisaba cualificación.

En el sector industria y agricultura la proporción era mucho menor (11,3 % y 6,1%, respectivamente). De todas formas, la ocupación laboral en la que trabajan los inmigrantes residentes en España varía de manera importante en función de la nacionalidad.

Tabla 5: Inmigrantes ocupados según sector económico y sexo.

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Agricultura	8,1	3,5	6,1
Industria	14,8	6,4	11,3
Construcción	40,6	0,8	23,8
Servicios	36,5	89,3	58,8

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2007).

1.4.5. Características económicas.

Comúnmente al colectivo inmigrante se le suele vincular en relación a su economía familiar, factores como la corta temporalidad laboral por la que se les contrata y la precariedad económica con las que se les compensa. Muchos de ellos son contratados con carácter temporal y gratificados con sueldos menores al que cobrarían los españoles por desempeñar las mismas funciones. No obstante, es sabido también que la utilización abusiva de la contratación temporal precariza la situación de los trabajadores extranjeros, siendo en numerosas ocasiones víctimas de irregularidades laborales. Trabajando sin ser dados de alta en la Seguridad Social y todo lo que ello conlleva, en beneficio del empresario y en perjuicio del contratado, en este caso el inmigrante.

En la actualidad y debido a la situación que España está viviendo por la crisis económica, muchos de los extranjeros afincados en nuestro país, están retornando a sus países de origen, entre otras cosas por las tasas de paro que a continuación se comentan.

Este colectivo actualmente obtiene tasas de paro muy acusadas que van aumentando, siendo en el último cuatrimestre de 2011, según la EPA de 1.225,8 los parados inmigrantes en España. Lo que equivale a una tasa de paro del 34,8%. En el mismo

cuatrimestre de 2010 este porcentaje equivalía al 30,4%. Y en el año 2000 (de septiembre a diciembre) esta tasa tan solo ascendía al 14.5%.

1.4.6. Creencias religiosas de la población inmigrante.

El panorama religioso en nuestro país ha comenzado a cambiar debido al aumento de los inmigrantes procedentes de diversos países y culturas, y aunque la religión católica sigue siendo la confesión mayoritaria, los fieles de otras confesiones representan un alto porcentaje de la población en España.

Dentro de las confesiones minoritarias tenemos que destacar como la de mayor práctica en España, a la iglesia evangelista o protestante, seguida de la islámica. Según datos de la Federación Española de Entidades Religiosas Islámicas (FEERI) los musulmanes españoles superan el millón, cantidad que ha aumentado bastante por la llegada a España de inmigrantes africanos y latinoamericanos. También existen agrupaciones judías, budistas, hinduistas, ortodoxas, así como de testigos de Jehová.

No es extraño que debido a la interculturalidad de la que gozan nuestro país y nuestras escuelas, nos encontramos con polémicos debates surgidos por el uso o no del velo islámico en las aulas españolas. Otro debate abierto por temas religiosos, es el que suscita la creación de templos y mezquitas en nuestro país, considerándolo como un país en su mayoría de creencias cristiana en las que chocan todas estas construcciones, irritando a parte de los oriundos de las localidades en las que se edifican, por considerarlas prácticas no habituales a nivel cultural, y ocasionando nuevas polémicas y discusiones entre partidarios y detractores de todas estas prácticas.

2. INMIGRACIÓN Y ESCUELA.

2.1. El alumnado inmigrante en la educación intercultural.

2.1.1. Educación intercultural.

La educación intercultural puede ofrecernos una serie de soluciones a la hora de realizar intervenciones escolares con el alumnado inmigrante. Algo a tener claro es que la educación intercultural tiene sentido en todas las aulas y no únicamente en las que tenemos minorías étnicas. Si esto fuera así, estaremos negando al resto de alumnos el derecho a conocer las diversidades culturales existentes en nuestro país, la existencia de los «otros» miembros en nuestra comunidad escolar y, con ello, el ejercicio de la tolerancia, el respeto de las otras culturas y la promoción de actitudes antirracistas.

Si algo se debe tener claro desde el sistema educativo español es que la diversidad cultural nos enriquece a todos, inmigrantes y autóctonos, y esto debe de ser unos de los valores más importantes a transmitir desde la escuela; si no hacemos conscientes a nuestros alumnos de ello, algo no va bien en nuestras explicaciones.

Los maestros y profesores son imprescindibles en este entramado educativo, sin ellos no conseguiríamos llevar a buen puerto la diversidad cultural que nuestras aulas albergan; ellos deben estar concienciados de la situación en la que nos hemos visto inmersos y deben implicarse en el tema de educación intercultural.

El sistema educativo tiene que formar al alumnado en el aprendizaje de nuevas culturas, habilidades de comunicación y actitudes positivas con respecto a la diversidad cultural, siendo éste su objetivo general. Tener claro este planteamiento desde el principio puede llevarnos a conseguir todo lo que pretendemos.

En la actualidad cada vez es más frecuente encontrarnos con términos como interculturalidad, multiculturalidad, educación intercultural y educación multicultural, ya que estos conceptos cada vez se utilizan más en nuestra sociedad, debido al flujo migratorio que baña Europa.

Por eso, parece interesante clarificar dichos conceptos:

Multiculturalidad según Agudo (1991) hace referencia al hecho de que grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas vivan juntos en la misma sociedad, mientras que interculturalidad añade a lo anterior el hecho de que los individuos o grupos diversos se interrelacionan, se enriquezcan mutuamente, y sean conscientes de su interdependencia.

Al hablar de Educación multicultural, Juliano (1993) comenta que hablamos de presencias diversas y de culturas con contenidos específicos, sin más. A través de este concepto imaginamos una sociedad construida en forma de mosaico, por el aporte de culturas diferentes y a su vez estáticas.

La Educación intercultural, según la misma autora, pone el énfasis en los puntos de contacto y por consiguiente en el necesario diálogo entre culturas, por lo que si queremos hablar de interrelación dinámica entre culturas diferentes, y los ajustes que ello conlleva, es más adecuado utilizar el término de educación intercultural, siendo éste más utilizado en Europa, mientras que el término de educación multicultural es mayoritariamente utilizado en América. Para López (2006), la interculturalidad no tiene que centrarse únicamente en el conocimiento del otro, sino en legitimar las diferencias culturales y aprovecharlas para mejorar la convivencia y el aprendizaje compartido.

Cuando hablamos de Educación Intercultural nos referimos a una educación que apuesta por el encuentro y la diversidad entre culturas, por el mestizaje, por la igualdad, por una sociedad antirracista, donde se vea favorecida la comunicación y la competencia intercultural, respetando la identidad de cada cultura y buscando siempre un enriquecimiento mutuo, por lo que la presencia de la población inmigrante en las aulas debe contribuir a llevar a cabo una educación basada en la interculturalidad cuyo objetivo prioritario sea el fomento de valores como la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural.

Por todo ello, la escuela debe avanzar más en relación a fines y metas interculturales, con un afán integrador e inclusivo para todo el alumnado y no solo para los alumnos extranjeros o para los que necesitan atención específica a su diversidad por problemas sociales, lingüísticos o personales (Leiva, 2010).

2.1.2. Planes y programas sobre educación intercultural.

Son muchas las medidas adoptadas por las Comunidades Autónomas para tratar de atender las necesidades educativas del alumnado inmigrante, siendo éstas comunes en la mayoría de los casos, debido a que todas siguen las directrices que marca el sistema educativo español. Pero, aún así, no es suficiente, creándose la necesidad de desarrollar medidas destinadas a compensar las desigualdades en la educación, habilitando a los poderes públicos para realizar acciones específicas en favor de la igualdad, para paliar las desigualdades de los alumnos derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, incluyendo los referidos a la inmigración.

En este sentido, se han elaborado políticas educativas para hacer frente a la incorporación del alumnado inmigrante según las condiciones y características peculiares de su territorio, proporcionando un tratamiento diverso a las medidas de atención de este colectivo como veremos a continuación.

2.1.2.1. Medidas curriculares y educativas.

Los centros educativos deben tener presente en sus proyectos educativos esta realidad que se abre paso en nuestra sociedad e incluir y desarrollar programaciones curriculares que hagan hincapié en este tema, adaptándose a las necesidades educativas del alumno, a través de **Planes de Atención a la Diversidad**, idea con la que están de acuerdo todas las Comunidades Autónomas

Prácticamente todas las Comunidades Autónomas, y entre ellas Extremadura, proponen en sus proyectos educativos **Programas de Atención Compensatoria** donde se tiene en cuenta el desfase curricular del alumnado procedente de diversos países, facilitando a su vez la igualdad de oportunidades. Algunas comunidades desarrollan Programas o Planes globales de Atención a la Interculturalidad, desde el punto de vista educativo, ampliándolos en algunos casos con Programas y Planes desarrollados desde el ámbito socio-comunitario.

Dentro de estas medidas podemos encontrar la elaboración de adaptaciones curriculares, el desarrollo de talleres sobre interculturalidad, la puesta en marcha de actividades extraescolares que faciliten la integración del alumnado inmigrante en los centros escolares y, como en el caso de Extremadura, la posibilidad de recurrir a centros escolares de atención educativa preferente.

Referido al tema de atención lingüística, las Comunidades Autónomas han establecido Planes Autonómicos de Atención Lingüística y Cultural, aulas de apoyo lingüístico y Programas para el Aprendizaje y Desarrollo de la Lengua y Cultura Materna. Extremadura en este caso desarrolla todas las adaptaciones que a nivel lingüístico se están llevando a cabo, contando entre las acciones realizadas con Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) y Aulas de Compensación Lingüística.

2.1.2.2. Medidas de acogida y atención familiar al alumnado inmigrante.

Cuando se produce la incorporación de un nuevo estudiante a un centro escolar éste necesita de un periodo de adaptación, nunca exento de dificultades, repercutiendo el modo de integrarse en el desarrollo personal y académico del alumno o la alumna en cuestión.

Es por todo ello por lo que el Ministerio de Educación en colaboración con las Comunidades Autónomas, considera importante que los centros elaboren y lleven a cabo programas específicos destinados a acoger al alumnado en los centros y a atender las necesidades de su familia en materia de educación, ya que la atención educativa que requiere el alumnado no puede realizarse de manera adecuada, si no se ponen en práctica las medidas necesarias dirigidas a la atención y al apoyo familiar.

Entre las medidas tomadas encontramos: Planes Autonómicos de Acogida, Programas de Acogida en Integración en los centros escolares, **Programas de Acogida Socio-lingüística y Personal**, destinado específicamente a facilitar la acogida del alumno inmigrante (tutores, intérpretes, mediadores y profesores de apoyo en aulas de acogida, que sirven de unión entre alumno-familia y escuela).

Con respecto a la atención familiar, se llevan a cabo las siguientes acciones: medidas de integración y participación familiar, a través de información que se les proporciona a las mismas, medidas dirigidas a la integración de las familias inmigrantes en los centros educativos y, como comentamos anteriormente, servicios de intérpretes o mediadores.

2.1.2.3. Recursos y formación del profesorado.

La gran afluencia de alumnado inmigrante en los centros escolares está haciendo que los profesores requieran nuevos métodos, recursos y materiales para trabajar con este colectivo; es por ello, por lo que las administraciones educativas, están adaptando medidas que van dirigidas a la formación del personal docente, facilitando su labor ante este nuevo panorama educativo.

Las Comunidades Autónomas han incrementado la oferta formativa dirigida a la formación inicial y permanente del profesorado con respeto al tema de la educación intercultural; se han organizado congresos, encuentros, seminarios y jornadas relacionados con la materia en cuestión y, como en el caso de Extremadura y Madrid, se han realizado cursos dirigidos específicamente a los equipos directivos de los centros escolares.

Otros recursos destinados al profesorado y alumnado inmigrante son los centros de recursos, los materiales creados para trabajar la interculturalidad, los observatorios interculturales destinados a la detección de las necesidades del alumnado extranjero, la colaboración con ONGs para desarrollar acciones dirigidas a favorecer la educación intercultural del alumnado y la creación de la figura del asesor para impulsar actividades de educación intercultural.

2.1.2.4. Planes y programas en Extremadura.

En Extremadura destacamos los siguientes planes y programas en relación al alumnado inmigrante:

❖ *Programa MUS-E:*

Se basa en la introducción del aprendizaje de las artes en la escuela, no como actividad complementaria, sino como parte del currículo, considerando las enseñanzas artísticas como un vehículo imprescindible para el pleno desarrollo de la personalidad de los jóvenes, sobre todo en situaciones de riesgo social. Este programa se desarrolla mediante convenio de colaboración con la Fundación Yehudi Menuhin y se lleva a cabo en centros de Atención Educativa Preferente.

❖ *Programa de Lengua y Cultura Portuguesa:*

Este programa se lleva a cabo en colaboración con la Embajada de Portugal en España y supone un enriquecimiento cultural importante para los centros que lo desarrollan, dadas las actuaciones de proyección social que se llevan a cabo en las distintas localidades, con el apoyo del Gabinete de Iniciativas Transfronterizas (Consejería de Presidencia de la Junta de Extremadura).

Se trata de una convivencia de uno o dos días de duración entre alumnos/as de centros extremeños y portugueses, en la que se pretenden propiciar la convivencia y el acercamiento cultural del alumnado de ambos países, a través de actividades incluidas en un proyecto educativo elaborado conjuntamente.

❖ ***Programa de lengua Árabe y cultura Marroquí:***

El alumnado marroquí en Extremadura constituye el porcentaje más elevado de escolares inmigrantes de nuestros centros, sobre todo en la provincia de Cáceres, por lo tanto es necesaria una respuesta educativa y social concreta y eficaz. Por todo ello vio la luz el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí que se desarrolla a través del Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos. Actualmente el programa se lleva a cabo en los centros educativos de Talayuela.

❖ ***El Plan de Apoyo a la Participación Educativa:***

Se desarrolla en todos los centros no universitarios de la Comunidad Autónoma extremeña y su objetivo principal es conseguir la implicación de la comunidad social en general y de los padres y madres en particular, en el proceso educativo.

❖ ***Plan experimental de Mejora para Centros de Atención Preferente:***

El objetivo principal de este plan es potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua castellana, estableciendo Programas de Inmersión Lingüística dirigidos al alumnado recién llegado y/o con escasas competencias comunicativas.

❖ ***El Plan Integral de Apoyo a la diversidad cultural en Extremadura:***

Este Plan se concreta en el “Plan Experimental de Mejora para Centros de Atención Educativa Preferente”:

En 2002 la Consejería de Educación puso en marcha un Plan de Mejora para Centros de Atención Educativa Preferente, para paliar las situaciones de exclusión social en los centros donde están escolarizados el alumnado inmigrante, garantizando a todo el alumnado residente en la Comunidad Autónoma extremeña (en condiciones de igualdad), al derecho de acceso y permanencia en nuestro sistema educativo. Para atender a esta población escolar, se propusieron los Centros de Atención Educativa Preferente, facilitando la atención del alumnado inmigrante, de minoría étnica y/o de residentes en zonas deprimidas o marginales.

Además de estas medidas, se están llevando a cabo otra serie de planes específicos cuya finalidad es la misma que la de los anteriores, favorecer la inclusión y una atención singular a todo el alumnado, entre ellos cabe señalar los siguientes:

- El Plan Regional de Convivencia.
- El Plan Regional de Absentismo Escolar.
- Medidas para la acogida e integración de personas inmigrantes.
- Programas educativos adaptados a las aptitudes, condiciones e intereses de nuestro alumnado, con la finalidad de mejorar su rendimiento educativo y evitar la exclusión social (Plan PROA y programas de apoyo a la implantación de la LOE).

Por ello, tras el análisis de nuestra realidad y en el contexto del proceso de elaboración de la Ley de Educación de Extremadura, se ha venido elaborando, por parte de un equipo de expertos y profesionales, una propuesta de medidas que han dado lugar al Plan Marco de Atención a la Diversidad en Extremadura 2011, que representa el compromiso de la Consejería de Educación para la mejora de sus cotas de calidad y el establecimiento de las bases para la excelencia educativa.

2.1.3. Currículum educativo:

Con fecha de 3 de mayo de 2006 se publicó en el Boletín Oficial del Estado la Ley Orgánica de Educación. El objetivo de la misma es dar un paso más en la mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes, debido a que se evidenciaron niveles insuficientes de rendimiento.

Tres son los principios fundamentales que sustentan esta Ley. El primero consiste en la *“exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo”* [...] *“Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades”* [...] garantizando la igualdad de oportunidades, con el objetivo de tratar de mejorar el nivel educativo del alumnado, *conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto.*

El segundo principio consiste *“en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido[...]la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes...”*

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en *“un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años...”*

Tras la aprobación de esta Ley, se ha procedido a su desarrollo normativo mediante la publicación de los respectivos Reales Decretos por parte de las diferentes Comunidades Autónomas.

Dado el ámbito de la investigación de esta Tesis, nos referiremos al desarrollo de la LOE en Extremadura.

En el DECRETO 82/2007, del 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, ya en el preámbulo del mismo, **se evidencia la importancia del lenguaje para adquisición de todos los instrumentos básicos que debe lograr el alumnado en esta etapa escolar**, incidiendo en la lectura, la escritura, el cálculo y la expresión en sus múltiples facetas y resaltando a su vez que el conjunto de estos aprendizajes básicos les permitirán interpretar distintos tipos de lenguaje y utilizar recursos expresivos que aumenten la capacidad comunicativa que poseen antes de entrar en la escuela.

Una vez pasamos al Artículo 3 del Currículo, donde se menciona los **Objetivos** de la Educación Primaria observamos que podemos destacar tres de ellos como prioritarios en relación a la competencia comunicativa, aunque para la consecución de cualquiera de ellos se requiere esta habilidad. Los tres objetivos donde se aprecia claramente esta habilidad son:

c) Adquirir **habilidades** para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

e) Conocer y utilizar de manera **apropiada la lengua castellana** y desarrollar hábitos de lectura.

f) **Adquirir en, al menos, una lengua extranjera** la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

En el Artículo 12 referido al **alumnado con necesidad específica de apoyo educativo** donde incluimos al alumnado inmigrante, se menciona en su punto número 4, que *“la escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo [...]. Cuando presenten graves carencias en la lengua castellana, recibirán una atención específica que será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal.”*

Siguiendo con nuestro análisis en el Artículo 17 del Currículum Extremeño de Primaria, podemos ver que se refiere a la Autonomía de los centros escolares. Dentro de este apartado, concretamente en su disposición adicional segunda, se hace mención a las **Enseñanzas del sistema educativo impartidas en lenguas extranjeras**, indicando que *“la Administración educativa podrá autorizar mediante el procedimiento que se establezca, la existencia de proyectos plurilingües en centros docentes, en los que una parte de varias áreas del currículo se imparta en lenguas extranjeras...”*

Al referirnos al apartado de **Competencia básicas (Anexo I)** se hace mención a la competencia en comunicación lingüística señalando entre otras cosas que *“esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita [...]. Identificando la lengua como una herramienta de comprensión y representación de la realidad, que debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas [...].”*

A su vez, se expone que “**disponer de esta competencia** conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa...”

Pero no solo en la competencia en comunicación lingüística se hace mención a la importancia que tiene la lengua para el desarrollo de los aprendizajes. En la **competencia matemática** se habla de la adquisición de destrezas que lleven a expresarse y comunicarse en lenguaje matemático. En la **competencia de tratamiento de la información y competencia digital**, se remarca la importancia de la comunicación y como no, del dominio, en este caso, de los diferentes lenguajes, para acceder a la información necesaria. La **competencia cultural y artística** resalta a su vez, el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos.

Más adelante, en el **anexo III** donde se habla del **área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural**, se destaca que “*la información aparece como elemento imprescindible de una buena parte de los aprendizajes del área, esta información se presenta en diferentes códigos, formatos y lenguajes y requiere, por tanto, procedimientos diferentes para su comprensión. Leer un mapa, interpretar un gráfico, observar un fenómeno o utilizar una fuente histórica exige procedimientos diferenciados de búsqueda, selección, organización e interpretación que son objeto prioritario de aprendizaje en esta área*” Para todo ello se requiere el dominio del lenguaje.”

El **área de Educación Artística** se menciona la importancia de los lenguajes plástico y musical y en el **área de Educación Física** la del lenguaje corporal, en esta misma **área**, refiriéndonos al apartado de criterios de evaluación del 2º ciclo, tenemos que destacar el número 11 el cual indica lo siguiente:

“11. Utilizar los materiales del área siempre que sea posible para la práctica y mejora de la lectura.
La **comunicación oral y escrita** en actividades de nuestra área **servirá para mejorar el lenguaje en todos sus niveles**. Queremos incidir en la consolidación y mejora de la competencia básica de la lectura en todos sus aspectos.”

Al hablar de los **criterios de evaluación de tercer ciclo** de esta **área** hay que destacar el número 4 donde se indica:

“4. Aceptar y practicar las normas de convivencia. Participar en la **toma de decisiones** del grupo, utilizando el **diálogo** para favorecer los acuerdos y asumiendo sus obligaciones. A través de este criterio **se valora la capacidad del alumno de utilizar el lenguaje** como instrumento de comunicación que facilita las relaciones sociales.”

Como podemos ver en el currículum, en el **Área de Lengua Castellana y Literatura** *“se indica que en un mundo plurilingüe y pluricultural obtener las competencias básicas del lenguaje permite comprender la realidad y actuar sobre ella, organizando la información, analizando los problemas y planificando la acción...”*

Desde esta perspectiva el lenguaje es un elemento de socialización...

Entre los muchos comentarios que se realizan en esta área del currículum en torno a la importancia de la lengua para nuestro aprendizaje y desarrollo, destacar como se menciona en el mismo, que se *“debe partir de los usos de la lengua que el alumnado trae a la escuela siendo preciso asumir y respetar ese bagaje lingüístico, y a partir de él sugerir y propiciar patrones lingüísticos que amplíen las posibilidades de comunicación e integración social”*, siendo este el caso del alumnado inmigrante que se escolariza en nuestras aulas.

El currículum en esta área menciona que *“desde todas las áreas y por todos los maestros se está contribuyendo al aprendizaje de la lengua y desde el área de Lengua castellana se están facilitando los aprendizajes de las demás áreas...”*

El currículo indica que *“esta área [...] contribuye a desarrollar globalmente la competencia en comunicación lingüística”*, además *“[...] el área contribuye a organizar el pensamiento, a comunicar afectos y sentimientos, a regular emociones favoreciendo el desarrollo de las competencias básicas de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal.*

Al tratamiento de la información y competencia digital, el área contribuye en cuanto que proporciona conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección, tratamiento de la información y comunicación, en especial, para la comprensión de dicha información, de su estructura y organización textual, y para su utilización en la producción oral y escrita.

La lengua contribuye poderosamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana...”

El área contribuye al desarrollo de la competencia artística y cultural al incidir sobre la lectura, comprensión y valoración de obras literarias” y también al desarrollo de las TIC.

En relación a **los objetivos** propuestos en el área de Lengua Castellana y Literatura comentar que todos están relacionados con el aprendizaje de la lengua destacando el número 11 donde se hace mención a la variedad de lenguas que se contemplan en nuestro país:

11. Valorar la realidad plurilingüe de España y la pluriculturalidad social como muestra de riqueza cultural.

Los **contenidos** al igual que los objetivos están relacionados con el aprendizaje de la lengua, destacando entre ellos los siguientes:

<p style="text-align: center;">1º ciclo.</p> <p style="text-align: center;"><u>Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar.</u></p> <p>7. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.</p>
<p style="text-align: center;">2º ciclo.</p> <p style="text-align: center;"><u>Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar</u></p> <p>11. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.</p> <p style="text-align: center;"><u>Bloque 2. Leer y escribir</u></p> <p style="text-align: center;"><i>2.2. Composición de textos escritos</i></p> <p>4. Autoexigencia en la realización de las propias producciones usando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.</p>
<p style="text-align: center;">3º ciclo.</p> <p style="text-align: center;"><u>Bloque 2. Leer y escribir</u></p> <p style="text-align: center;"><i>2.1. Comprensión de textos escritos</i></p> <p>14. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.</p>

En el **área de Lengua Extranjera. Inglés**, en el apartado introductorio, se comenta que *“en la sociedad del siglo XXI hay que preparar a alumnos y alumnas para vivir en un mundo progresivamente más internacional, **multicultural y multilingüe...**”*

Esta área contribuye [...] *“Al mismo tiempo, el conocimiento de otra lengua y de rasgos culturales diferentes a los propios contribuye a la mejor comprensión y valoración de la propia lengua y cultura y favorece el respeto, el reconocimiento y la **aceptación de diferencias culturales y de comportamiento, promueve la tolerancia y la integración** y ayuda a comprender y apreciar tanto los rasgos de identidad como las diferencias.”*

Entre los **objetivos** de esta área, podemos destacar el número 6, donde se deja leer entre líneas, que debemos valorar las lenguas de los escolares procedentes de diversos países:

6. Valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general **como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas** y como **herramienta de aprendizaje** de distintos contenidos.

Al referirnos a los **contenidos**, destacamos los siguientes:

1º ciclo:

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar

6. Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua a través del uso

3.2. Reflexión sobre el aprendizaje

2. Actitud receptiva hacia las personas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente a la propia.

2º ciclo:

Bloque 4. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural

3. Actitud receptiva hacia las personas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente a la propia.

3º ciclo:

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar

6. Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.

Bloque 2. Leer y escribir

7. Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y para aprender.

Bloque 4. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural

1. Valoración de la lengua extranjera o de otras lenguas como medio para comunicarse y relacionarse con compañeros y compañeras de otros países, como posibilidad de acceso a informaciones nuevas y como instrumento para conocer culturas y modos de vivir diferentes y enriquecedores.

3. Actitud receptiva y de valoración positiva hacia las personas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente a la propia.

El **área de Matemáticas** menciona explícitamente en su introducción que *“para fomentar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística desde el área de Matemáticas se debe insistir en dos aspectos. [...] Se trata tanto de facilitar la expresión como de propiciar la escucha de las explicaciones de los demás, lo que desarrolla la propia comprensión, el espíritu crítico y la mejora de las destrezas comunicativas.”*

En los **contenidos** del área descartar los siguientes:

<p style="text-align: center;">1º ciclo.</p> <p style="text-align: center;"><u>Bloque 1. Números y operaciones</u></p> <p style="text-align: center;">Operaciones:</p> <p>3. Expresión oral de las operaciones y el cálculo. Correspondencia entre lenguaje verbal, representación gráfica y notación numérica.</p> <p style="text-align: center;"><u>Bloque 4. Tratamiento de la información, azar y probabilidad</u></p> <p style="text-align: center;">Carácter aleatorio de algunas experiencias</p> <p>1. Distinción entre lo imposible, lo seguro y aquello que es posible pero no seguro y utilización, en el lenguaje habitual, de expresiones relacionadas con la probabilidad.</p>
<p style="text-align: center;">2º ciclo:</p> <p style="text-align: center;"><u>Bloque 1. Números y operaciones</u></p> <p style="text-align: center;">Estrategias de cálculo</p> <p>11. Correspondencia entre el lenguaje verbal, la representación gráfica y la notación numérica.</p>

En el área de **Segunda lengua Extranjera**, en el apartado introductorio se indica que *“el aprendizaje de una segunda lengua extranjera ha de contribuir al desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas, y, al mismo tiempo ayudar a comprender y valorar la lengua propia.”*

“Este aprendizaje, bien orientado desde la escuela, debe traducirse tanto en la capacidad como en el interés por conocer otras culturas y por relacionarse con otras personas, hablantes o aprendices de esa lengua. Al mismo tiempo, el conocimiento de otra lengua y de rasgos culturales diferentes a los propios contribuye a la mejor comprensión y valoración de la propia lengua y cultura y favorece el respeto, el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento, promueve la tolerancia y la integración y ayuda a comprender y apreciar tanto los rasgos de identidad como las diferencias.”

Entre los **objetivos** de esta área, en relación con el tema que nos compete sobre la importancia del lenguaje en torno al alumno inmigrante, destacar los siguientes:

6. Valorar las lenguas en general como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.
7. Manifestar una actitud receptiva, interesada y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.

Los **contenidos** de esta área a descartar son:

- 3º ciclo:**
- Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar**
6. Valoración de la segunda lengua extranjera como instrumento para comunicarse.
- Bloque 3. Conocimiento de la lengua a través del uso**
- 3.1. Conocimientos lingüísticos*
6. Interés por utilizar la segunda lengua extranjera de forma correcta en situaciones variadas.
- Bloque 4. Aspectos socio-culturales y consciencia intercultural**
1. Valoración de la segunda lengua extranjera o de otras lenguas como medio para comunicarse y relacionarse con compañeros y compañeras de otros países, como posibilidad de acceso a informaciones nuevas y como instrumento para conocer culturas y modos de vivir diferentes y enriquecedores.
 3. Conocimiento de algunas similitudes y diferencias en las costumbres cotidianas y uso de las formas básicas de relación social entre los países donde se habla la segunda lengua extranjera y el nuestro.
 4. Actitud receptiva hacia las personas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente a la propia.

Como hemos podido ver a lo largo de este análisis, la lengua y el desarrollo de las habilidades lingüísticas impregna todo el currículum educativo de ahí la importancia que su tratamiento en las aulas de Primaria debe tener.

El lenguaje constituye una actividad humana compleja que asegura dos funciones básicas: la de comunicación y la de representación, mediante las cuales, a su vez, cabe

regular la conducta propia y ajena. Son funciones que no se excluyen entre sí, sino que aparecen de forma interrelacionada en la actividad lingüística.

Las representaciones, lingüísticas o de otra naturaleza, constituyen el principal contenido de la comunicación; y la comunicación, a su vez, contribuye a la construcción de la representación de la realidad física y social.

La educación y el aprendizaje en esta área han de atender a esa múltiple función de la lengua, de comunicación y de representación, así como de la regulación del comportamiento ajeno y propio. Ha de incluir también una iniciación al texto literario como manifestación de la funcionalidad de la lengua.

Los seres humanos se comunican entre sí a través de diferentes medios y sistemas: los gestos, la música, las representaciones plásticas, los símbolos numéricos y gráficos. El lenguaje verbal, medio más universal de comunicación, permite recibir y transmitir informaciones de diversa índole e influir sobre las otras personas con las que interactuamos, regulando y orientando su actividad, al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar nuestra propia actividad. La comunicación es, por tanto, una función esencial del lenguaje en el intercambio social.

Pero el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación entre personas, es además un medio de representación del mundo. Aunque contiene elementos no lingüísticos, de imágenes sensoriales estrechamente vinculadas a la percepción y a la motricidad, en la persona adulta y también en el niño, desde el momento en que se ha adquirido dominio sobre el lenguaje, la mayor parte de su representación es de carácter lingüístico. El lenguaje aparece así estrechamente vinculado al pensamiento y, en particular, al conocimiento. Mediante operaciones cognitivas, que en gran medida constituyen el lenguaje interior, nos comunicamos con nosotros mismos, analizamos los problemas, etc.; en suma, regulamos y orientamos nuestra propia actividad. Así, el lenguaje cumple una función de representación y de autorregulación del pensamiento y de la acción.

Aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados vinculados a un conjunto de significantes. Eso vale para cualquier lenguaje, pero mucho más para la lengua materna, aquella cuya adquisición coincide con la primera socialización del niño y que es utilizada en la vida cotidiana. Cuando el niño aprende el lenguaje en la interacción con las personas de su entorno, no aprende únicamente unas palabras o un completo sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos transmiten y, con ellos, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad.

El objetivo último de la educación en Lengua y Literatura en la etapa de la Educación Primaria ha de ser que los niños y las niñas consigan un dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. En concreto, se trata de enriquecer la lengua oral que el alumnado ya usa al comenzar la escolaridad obligatoria y de aprender la utilización de la lengua escrita.

En la comunicación, tanto oral como escrita, hay dos procesos básicos: el de comprensión y el de expresión. La comprensión es un proceso activo. Para comprender el receptor establece conexiones entre el mensaje actual y la información y conocimiento previos. Educar en la comprensión significa favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes que se reciben en la vida cotidiana. A través de la expresión lingüística podemos transmitir nuestros sentimientos, vivencias, ideas y opiniones.

La enseñanza de la Lengua y la Literatura en Primaria debe partir de usos de la lengua que los niños y las niñas traen a la escuela. Es preciso respetar y asumir ese bagaje lingüístico, que es el lenguaje funcional del niño y, a partir de él, sugerir y propiciar patrones lingüísticos. En ese enriquecimiento y rectificación, el lenguaje del profesor y los textos que se utilicen han de desempeñar un papel modélico para el desarrollo de la competencia lingüística.

El hecho de que la lengua escrita, mucho más que la oral, requiera de una enseñanza sistemática y planificada se ha utilizado algunas veces como argumento para justificar una presencia mayor, cuando no exclusiva, de la lengua escrita en la enseñanza escolar. La Educación Primaria debe favorecer ante todo el uso funcional del lenguaje, sea oral o escrito, en cuanto eficaz instrumento de comunicación y representación.

En la Educación Primaria, junto con el desarrollo de las destrezas básicas de hablar y escuchar, leer y escribir, es necesario comenzar una reflexión sistemática sobre la lengua con el fin de mejorar y enriquecer la propia competencia comunicativa. El alumnado se ha de habituar a observar reflexivamente la lengua que utiliza, así como a iniciarse en la construcción de unos conceptos básicos sobre su funcionamiento y en el aprendizaje de una terminología elemental que le permita discutir algunos problemas lingüísticos y ordenar las observaciones realizadas.

2.2. Características del alumnado inmigrante en Educación Infantil y Primaria.

El alumnado inmigrante es heterogéneo, por lo que precisa que prestemos atención a aspectos tales como su escolarización previa, su lengua materna, su edad cronológica, el momento del curso en el que se produce la incorporación al centro educativo, sus problemas de lenguaje, etc.

Como característica común podemos señalar que, en buena parte de los casos, son alumnado de escolarización tardía, incorporándose con posterioridad a la edad obligatoria a nuestro sistema educativo.

En Extremadura hay según cifras del Ministerio de Educación y Ciencias (2011) 6.316 alumnos inmigrantes, procedentes generalmente de Marruecos y de los Países del Este, repartidos en los distintos niveles de enseñanza, la mayoría de ellos en centros públicos.

Algunos de los problemas escolares más significativos del alumnado inmigrante son, entre otros:

- La ausencia de documentos relativos a la escolarización anterior del alumno inmigrante.
- La matriculación fuera de plazo de este colectivo.
- La alfabetización y compensación educativas necesaria para el alumnado inmigrante.
- El absentismo escolar y los problemas de comunicación tanto con el alumno como con su familia.
- La falta del material escolar necesario para la educación del alumnado en cuestión.

Además de todo ello, proceden de culturas distintas a la nuestra, en general se les detectan necesidades educativas derivadas de situaciones de privación social, cultural y económica y parten, en el caso de los alumnos no hispanohablantes, de una lengua materna distinta a la nuestra, que posee una estructura diferente. Por otra parte, la lengua escrita del

alumnado asiático, magrebí y, en algunos casos de los esclavos, posee características distintas a la lengua escrita de los latinos. Y, por último, la mayoría de las familias inmigrantes viven en barrios pobres y marginales donde sus habitantes emplean códigos lingüísticos restringidos, diferentes a los que la escuela exige.

Todas estas circunstancias convierten a este alumnado en sujetos con necesidades educativas especiales a nivel lingüístico, por lo que muchos de ellos reciben atención compensatoria por parte del centro escolar.

Nos parece interesante conocer y definir los aspectos evolutivos y psicopedagógicos del alumnado de Educación Infantil y de Primaria para poder observar sus diferencias y similitudes.

En la Etapa Infantil nos vamos a centrar en comentar las características de los niños con edades comprendidas entre los 4 y los 6 años, ya que nuestro estudio solo trabaja en este nivel con escolares de último curso de Educación Infantil.

Comentar al respecto que, según Piaget (1978), este alumnado se encuentra en el estadio preoperatorio, que tiene lugar aproximadamente entre los 2 y los 6 años. La característica principal de este período según Quintero (2005), es que ya existe representación mental y se desarrolla la función simbólica, lo que permite la evocación de objetos ausentes. Además el lenguaje se desarrolla considerablemente en este período, permitiendo la verbalización e interiorización de los principales conceptos.

En la Etapa Primaria y siguiendo a Piaget (1978), el alumnado pasaría por dos estadios, el de las operaciones concretas (7-11 años aproximadamente) y el de las operaciones formales (a partir de los 12 años aproximadamente).

El niño va adquiriendo en esta etapa de su vida una autonomía creciente, que se manifiesta primero en los movimientos y después en el lenguaje, influyendo este último de manera decisiva en su desarrollo.

En conexión con las nuevas capacidades motrices y de lenguaje, el niño va alcanzando una creciente capacidad de abstracción que le permite disociar y apreciar diferentes cualidades en los fenómenos y objetos.

Estas nuevas capacidades de lenguaje y pensamiento facilitan la comunicación e interacción social, siendo en estas edades la relación entre iguales y con los adultos una fuente importante de desarrollo y un estímulo para el aprendizaje.

La capacidad de adoptar el punto de vista del otro para llegar a la coordinación entre ambos contribuye a superar el egocentrismo de la Etapa Infantil.

Por lo tanto, en la Etapa de Educación Primaria se deben de desarrollar acciones que favorezcan la autonomía de acción en el medio, la socialización y la adquisición de instrumentos básicos de aprendizaje.

La evolución del desarrollo cognitivo y de las diferentes capacidades, la experiencia de las interacciones sociales y la adquisición de un sistema de valores convergen en la elaboración de la autoestima y el autoconcepto.

Por último resaltar una de las conclusiones a las que llega Regil (2001) en su estudio con inmigrantes magrebíes, teniendo en cuenta que la mayoría de los escolares inmigrantes extremeños provienen de Magreb.

La autora señala que “Los marroquíes en general son un pueblo extrovertido y disfrutan conversando con el extranjero. En cambio los maestros destacan de algunos de los alumnos marroquíes que son excesivamente introvertidos [...]. Esta característica puede ser intrínseca de la personalidad del alumno o más bien una actitud o respuesta a la situación que vive en el aula [...]. Estos alumnos se muestran reservados y callados en el aula con sus compañeros y cuando salen del aula y se reúnen en las clases de apoyo son muy charlatanes” (Regil, 2001, p.424).

2.3. El alumno inmigrante en la escuela inclusiva.

2.3.1. De la integración a la inclusión.

A lo largo de la historia se ha producido una evolución legal en lo que se refiere a la atención educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo, dentro del cual se encuentra el alumnado de diferente etnia y cultura. Dicha evolución y cambios legales han supuesto y suponen un gran respaldo para favorecer la inclusión educativa de este tipo de alumnado. Pero hemos de tener presente que la educación de estos alumnos no puede resolverse únicamente por medio de la legislación, sino que ha de ser un objetivo que debe abordarse desde todas las perspectivas, incluido el conjunto de la sociedad.

Partiendo de esta base, exponemos la evolución legislativa en la que se han contemplado o se contemplan aspectos referentes al tema que nos ocupa y que, por tanto, tomaremos como referencia para justificar nuestra propuesta de trabajo. Esta evolución es la siguiente:

- **Ley orgánica 8/1985, de 3 de junio, reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.).** Art. 1. donde se refleja que “Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a la que se refieren los apartados uno y dos de este artículo, educación obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica y de formación profesional, derecho a acceder a niveles superiores, sin que en ningún caso el ejercicio de éste sujeto lleve a la discriminación debida a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno”.
- **Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.).** Donde se reafirmaba el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y se determinaba la necesidad de desarrollar políticas de acción compensatorias para alumnado, que por sus condiciones sociales, presenten especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica. Concretamente, dedica su Título V a la compensación educativa, señalando como prioridad de dicha compensación “la escolarización, la garantía de un puesto escolar para todos, la gratuidad y la dotación de recursos humanos y materiales para aquellos centros que tienen dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación, la adaptación de la programación docente, la organización del centro”.
- **Ley Orgánica 9/1995 de 10 de Noviembre de participación, Evaluación y el gobierno de los Centros Docentes (L.O.P.E.G.C.E.).** Define, entre los alumnos con

necesidades educativas especiales, a aquellos que las presentan por estar en situaciones sociales o culturales desfavorables, haciendo referencia a los “fenómenos relacionados con la diversidad del alumnado para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar”.

- **R.D. 299/1996, de 28 de febrero.** Regula las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación y, en especial, en su capítulo II relacionadas a los principios de normalización e integración, flexibilidad organizativa y adaptación curricular para el desarrollo de capacidades del alumnado con necesidades de compensación educativa.
- **Orden de 22 de julio de 1999** por la que se regulan las actuaciones de compensación educativas en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, recoge en su Capítulo I (Objetivos y destinatarios) y Artículo Segundo (Destinatarios) que “Las actuaciones de compensación educativa se desarrollarán en los centros que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa... y, en caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza”.
- **Instrucción conjunta de 7 de marzo de 2005 de DG de Calidad y Equidad Educativa**, relativa al proceso de escolarización del alumnado con necesidades educativas derivadas de déficit social y cultural y de Necesidades Educativas Específicas. Dicha Instrucción en su punto I, sobre la escolarización del alumnado con necesidades educativas derivadas de déficit sociales y/o culturales, contempla:
 - El artículo noveno, establece criterios de discriminación positiva para garantizar la escolarización del alumnado inmigrante o de minorías étnicas que se encuentren en condiciones sociales y culturales desfavorecidas, estableciendo medidas tendentes a propiciar la distribución equilibrada entre todos los centros sostenidos con fondos públicos.
 - Para optar a la reserva de plazas destinadas a garantizar la escolarización de este alumnado, se respetará el derecho de las familias de acogerse o no a esta reserva. Por tanto, la opción es voluntaria para las familias que deberán reseñarla en la solicitud de plaza.
 - No obstante, teniendo en cuenta que frecuentemente la incorporación de este alumnado se produce a lo largo del curso, las Comisiones de Escolarización mantendrán la reserva de estas plazas durante el tiempo que estimen conveniente para prever esta circunstancia y evitar en lo posible tener que

acudir al incremento de la ratio de alumnos/unidad o tener que derivar a este alumnado precisamente a los centros con menor demanda.

- El EOEP, en colaboración con el Servicio Social de Base, elaborará el Dictamen de aquellos alumnos/as cuyas familias hayan optado por acogerse a la reserva de estas plazas.
- En el Dictamen se hará constar que el alumno/a reúne las dos condiciones exigidas: Condición de inmigrante o minoría étnica y situación social y/o cultural desfavorecidas.
- El referido Dictamen no entrará a valorar, ni la competencia curricular, ni el desfase escolar de los alumnos/as que se acojan a esta medida, ni la definición de recursos de apoyo específicos si procediera, ya que el objetivo del mismo es exclusivamente hacer constar las dos condiciones exigidas.
- Si la familia optara por acogerse a la reserva de la plaza y no adjuntara a su solicitud el Dictamen, el Director/a del Centro en que ha presentado la solicitud, requerirá el referido Dictamen al EOEP.

➤ **Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación**, se refiere en su Título II (Equidad en la educación), Capítulo I (Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo), Sección Tercera, a este tipo de alumnado, como alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.

Concretamente, en su Artículo 78 contempla aspectos con respecto a la escolarización de los mismos tales como que corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación de éstos al sistema educativo y garantizar dicha incorporación, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria, atendiendo a las circunstancias, conocimientos, edad e historial académico de cada uno, de modo que se puedan incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, contando con los apoyos oportunos, para así poder continuar con aprovechamiento su educación.

Y en su Artículo 79 refleja que corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, con el fin de facilitar su integración en el curso correspondiente. El desarrollo de dichos programas será, en todo caso, simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

Igualmente, en este artículo se contempla que las Administraciones educativas deberán adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado en cuestión reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Según el Centro de Investigación y Documentación Educativa (2005), la Comunidad Autónoma Extremeña ha establecido y regulado, al igual que el resto de las comunidades, medidas educativas dirigidas al alumnado inmigrante a través de distintas órdenes y resoluciones, a continuación se citan las que nuestra Comunidad contempla:

- Instrucción nº 13/2001, de 10 de octubre, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, por la que se establecen medidas de atención al alumnado con dificultades de escolarización.
- Instrucciones de 16 de septiembre de 2002, de la Secretaría General de Educación, por las que se dictan normas para la puesta en funcionamiento del Plan Experimental de Mejora para centros escolares de Actuación Educativa Preferente durante el curso 2002/2003.
- Instrucción 14/2002, de 7 de octubre, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, por la que se regula el funcionamiento del programa de Lengua y Cultura Portuguesa en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

➤ **LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura.** Se refiere en su Título II. (La individualización de la enseñanza y la equidad en la educación.) Capítulo IV (Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo) a este tipo de alumnos, como alumnos de incorporación tardía al sistema educativo o escolarización discontinua dentro del marco de una escuela inclusiva.

Concretamente en su Artículo 26 y al hablar de alumnado con necesidades educativas especiales, comenta en su punto número 4, que la Administración educativa podrá incorporar recursos específicos en los centros ordinarios y adoptar las medidas organizativas y curriculares que considere a fin de favorecer el proceso de socialización del alumnado con problemas de comunicación y relación.

En su Artículo 28, se refiere particularmente al Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo o escolarización discontinua, exponiendo los siguientes puntos:

1. La Administración educativa favorecerá la acogida, la inclusión social, el aprendizaje del castellano y la adquisición de las competencias básicas para alcanzar los objetivos educativos del alumnado que, por diferentes causas, se incorpore de forma tardía al sistema educativo o haya tenido una escolarización discontinua. El desarrollo de las medidas que correspondan será, en todo caso, simultáneo a la escolarización del alumnado en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje, y no supondrá segregación ni marginación.
2. La escolarización de este alumnado se llevará a cabo atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico.
3. Se diseñarán y desarrollarán programas de intervención para favorecer el encuentro y la convivencia entre diferentes culturas y grupos étnicos y fomentar el pluralismo, la tolerancia, el respeto mutuo, la solidaridad y una educación intercultural efectiva.
4. La Administración educativa, en colaboración con otras Administraciones, instituciones y organizaciones, proporcionará información para que las familias del alumnado que se incorpora tardíamente a los centros educativos reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo.

Y en su Artículo 30, se hace referencia a Alumnado con dificultades de asistencia regular a los centros educativos, donde podríamos incluir claramente al alumnado inmigrante y para el que se indica, en su punto número 3, que la Administración educativa diseñará actuaciones específicas de apoyo a la escolarización del alumnado que, por el trabajo itinerante de su familia, tenga que cambiar frecuentemente de centro, facilitando las medidas y los servicios educativos complementarios que favorezcan un proceso educativo sin interrupciones.

Tras analizar la legislación en materia de inmigrantes, podemos realizar una valoración comparativa sobre la evolución que ha experimentado el tratamiento del alumnado inmigrantes como sujeto con necesidades educativas de apoyo específico.

Como podemos ver, fue la Ley orgánica 8/1985, de 3 de junio, reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.), la primera en regular la educación obligatoria y gratuita de los extranjeros residentes en España, Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), reafirmaba este principio e incorporaba al tratamiento del extranjero en la escuela medidas compensatorias a nivel

social para que este alumnado alcanzara los objetivos propuestos. Ley Orgánica 9/1995 de 10 de Noviembre de participación, Evaluación y el gobierno de los Centros Docentes (L.O.P.E.G.C.E.) es la que los incluye como alumnos con necesidad educativas especiales, ya que hasta el momento no se había reconocido como tal, al alumnado que está en situaciones sociales o culturales desfavorables, haciendo referencia entre sus líneas al término diversidad. El R.D. 299/1996, de 28 de febrero y en la Orden de 22 de julio de 1999 regulan acciones de compensación educativa, siendo esta última la que por primera vez menciona el término **inmigrante**, ya que hasta el momento se hablaba de extranjeros o de alumnos en situaciones sociales desfavorecidas, en ella que el alumnos inmigrante y refugiado serán susceptible a acciones de compensación educativa debido al desconocimiento de la lengua vehicular.

En la Instrucción conjunta de 7 de marzo de 2005 de DG de Calidad y Equidad Educativa, dedica su punto nº1 exclusivamente a la escolarización del alumnado con necesidades educativas derivadas de déficit sociales y/o culturales, garantizando entre otras cosas la escolarización de este alumnado a través de reservas de plazas en centros públicos.

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, los califica como alumnos de integración tardía y contempla de manera más amplia que las anteriores, los aspectos que la administración educativa debe tener en cuenta sobre la escolarización del alumnado inmigrante, con el objetivo principal de favorecer la incorporación de estos alumnos al sistema educativo, desarrollando programas educativos para los alumnos que tengan graves carencias lingüísticas o académicas para facilitar su integración. Estos programas serán simultáneos a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje. Además de todo ello esta Ley marca que será la administración será la encargada de asesorar a los padres y tutores en este ámbito.

En resumen, se aprecia que la L.O.D.E y la L.O.G.S.E regulan el derecho a la educación de los extranjeros diferenciándose en que L.O.G.S.E además de lo anterior incorpora medidas compensatorias a nivel social para este alumnado con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos. La L.O.P.E.G.C.E parece que deja a la interpretación del lector considerar o no al extranjero como sujeto con necesidades educativas especiales ya que indica que este alumnado es el que tiene condiciones sociales y culturales desfavorables, pero no lo menciona como tal entre sus líneas, es en la Orden de 22 de julio de 1999 donde el término inmigrantes aparece por primera vez en el ámbito legislativo, indicando claramente que este colectivo es susceptible a medidas de compensación educativa. La

L.O.E completa todo lo anteriormente dicho, siendo como se aprecia en los párrafos anteriores la más completa de las leyes en materia escolarización de inmigrantes.

En el ámbito extremeño, comentar que en sus diferentes instrucciones se ha establecidos medidas dirigidas la mejora de la escolarización del alumnado inmigrantes, pero es en la actual LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura donde más se insiste en la escolarización de este alumnado enmarcándolos como alumnos de incorporación tardía al sistema educativo o de escolarización discontinua dentro del marco de una escuela inclusiva. Esta Ley indica que será la Administración quien favorecerá la inclusión social, el aprendizaje del castellano y la adquisición de competencias básicas para alcanzar los objetivos propuestos. Los programas al igual que marca la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación serán simultáneos a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje y añadiendo que no supondrá segregación ni marginación. En la Ley se indica que se deben facilitar encuentros y convivencias para favorecer la tolerancia y proporcionar, al igual que en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, información a las familias.

Todos sabemos que la llegada de inmigrantes al Estado español es algo relativamente reciente y, por ello, son pocos los trabajos de los que disponemos en nuestro Sistema Educativo, a diferencia de los países occidentales con una larga trayectoria en la acogida de este colectivo y, en consecuencia, una gran base científica a sus espaldas. **Todos los estudios insisten en que el fracaso escolar se acentúa aún más en los alumnos procedentes de otros países**, además tenemos la tendencia a darle importancia al lugar de procedencia del alumnado inmigrante, aplicando descripciones estandarizadas y atribuyendo sus dificultades académicas a su lugar de origen.

2.3.2. Inclusión y socialización.

En la escuela, al igual que existe en las sociedad que nos rodea, no hay dos personas iguales, teniendo biorritmos diferentes en relación al desarrollo personal, social, escolar... Aún así, todos necesitan el apoyo académico para estimular este desarrollo a pesar de provenir de países y culturas diferentes.

Tal y como señalan García-Corona, García-García, Biencinto, Pastor y Juárez (2010), la educación inclusiva va más allá de la educación intercultural. Avanza un paso más al considerar que la educación de calidad para todos, supone atender la diversidad de cada

uno de los alumnos. Todo ello, a través de un marco de escuela multicultural que promueve las competencias interculturales de todos los miembros de su comunidad.

Según Oller y Colomé (2010) este tipo de educación que apuesta por la inclusión, ofrece a todos los alumnos y alumnas, sin distinción, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria para poder aprender dentro del aula con los demás de su grupo, por lo que las situaciones sociales y educativas que nuestro alumnado realiza determinan sobremanera el desarrollo de sus distintas capacidades y sus posibilidades de adaptación e integración futura en la sociedad.

Los centros educativos que acogen a este de alumnado y optan por este tipo de prácticas tienen que llevar a cabo tareas a todos los niveles, creando una comunidad intercultural inclusiva. García-Corona *et al.* (2010) llevaron a cabo un estudio, cuyo objetivo principal era el de formular propuestas diferenciadas por instancias, de carácter administrativo, docente, familiar, de dirección y dirigidas al alumnado, encaminadas a aumentar el nivel de inclusión en los centros escolares. Sus resultados indican que los centros que desarrollan buenas prácticas han llevado a cabo un proceso de reflexión y acción inclusiva que puede ayudar al resto de centros con características similares.

Con todo ello se pretende la mejora de los resultados escolares por parte del alumnos inmigrante que como ya sabemos no son muy alentadores. Se ha comprobado, que en los centros donde se realizan prácticas inclusivas se obtienen mejores resultados en lo que se refiere a la adquisición de los aprendizajes funcionales y habilidades sociales, mejorando el clima escolar y la satisfacción del docente entre otras acciones positivas para la educación (García-García *et al.*, 2005-2006)

Actuar como centro educativo acogedor, según Oller y Colomé (2010), es vivir inmerso en una atmosfera que impregne todas las actuaciones cotidianas de la vida escolar y que se concrete en pequeñas acciones. Cuando estos procedimientos se cristalizan en rutinas que no exigen un replanteamiento constante ni de reuniones permanentes para la toma de decisiones, podemos constatar que el centro educativo no solo actúa, sino que es un auténtico centro acogedor.

Pero para ello es necesaria la colaboración de toda la comunidad educativa.

Por todo ello, la lengua contribuye a la creación de nuestra imagen personal y al incremento de las relaciones constructivas con los demás y con el entorno que nos rodea mediante la comunicación, es decir, nos socializa, considerándose como uno de los principales agentes socializadores la familia y la escuela, en nuestra sociedad actual. Además

el aprendizaje de una segunda lengua por parte de la población inmigrante puede constituir un instrumento de adaptación y socialización para este colectivo.

Tal y como señalan Briones, Tabernero y Arenas (2005), el idioma es primordial como medio de comunicación en las relaciones interpersonales y grupales. El dominio de la lengua revela la efectividad de la comunicación y puede conllevar la integración o el distanciamiento de los otros.

2.3.3. Socialización e inmigración.

Tal y como señala Siguan (2001), la preocupación del inmigrado es integrarse en la sociedad en la que se ubica. En mayor o menor grado llegará a dominar su lengua (aun manteniendo la propia). Las dificultades lingüísticas se relacionarán con los problemas de integración.

En relación a la socialización del alumno inmigrante existen diversos estudios realizados en nuestro país, entre los que podemos destacar los de Barraja (1992), Díaz-Aguado y Barraja (1993), León, Felipe, Gómez, Gonzalo y Latas (2007), Rodríguez, Romero, Luque y Rocío (2002) y Siguan (1998), entre otros.

León *et al.* (2007), llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue el de analizar las necesidades educativas del alumno inmigrante magrebí en Extremadura, concretamente en la zona Campo Arañuelo (Cáceres) centrandolo en dos factores importantes: socialización y autoconcepto. Su muestra estaba compuesta por un total de 218 alumnos en edades comprendidas entre los 10 y los 15 años, de los cuales 126 eran autóctonos y 92 inmigrantes. El instrumento de evaluación del factor socialización fue El BAS 3 (Batería de socialización, en formato de autoevaluación). Sus resultados evidencian en el alumnado inmigrante, interacciones sociales escasas y nivel bajo de integración. Además este alumnado se percibe con dificultades para conseguir y mantener amigos y se sienten aislados y tímidos, obteniendo diferencias significativas en las variables: autoconcepto social, consideración hacia los demás, retraimiento social y ansiedad social/timidez.

Estos resultados van en la misma línea que los encontrados en el estudio realizado por Rodríguez *et al.* (2002) en 8 colegios públicos de Algeciras, con una muestra total de 85 sujetos en edades comprendidas entre los 8 y los 13 años (2º y 3º ciclo de Educación Primaria) de los cuales 61 eran inmigrantes mayoritariamente magrebíes y 24 alumnos

españoles. El objetivo fue comparar si los aspectos sociales y académicos del grupo de alumnos inmigrantes evaluados pueden verse afectados debido a todo lo que conlleva la inmigración, encontrando ahí la base de los problemas de aprendizaje y fracaso escolar de este colectivo. Los resultados obtenidos por dichos investigadores indican que el alumno inmigrante presenta niveles más bajos de inadaptación escolar y rendimiento académico que sus compañeros inmigrantes. Entre los instrumentos encontramos el BAS 1 (Batería de socialización para profesores).

Sin embargo, el estudio de Rodríguez *et al.* (2002) discrepa con el de León *et al.* (2007) en lo que se refiere a la variable liderazgo. En el estudio de León *et al.* (2007) los alumnos inmigrantes obtienen mejores puntuaciones que los autóctonos, coincidiendo con el estudio realizado por Díaz-Aguado *et al.* (1994) sobre la integración escolar de este colectivo.

Ambas investigaciones obtienen resultados muy diferentes a los encontrados por Siguan (1998). En su investigación realizada en 8 centros, 4 de la Comunidad de Madrid y 4 de Cataluña, donde los alumnos inmigrantes evaluados se sentían integrados en el centro escolar y se mantenían satisfechos con la relación con sus compañeros.

La función social dentro del sistema educativo debe incluir perspectivas y elementos sociales e interculturales que involucren a toda la comunidad (Besalú, 2006; Serra, 2006).

El funcionamiento humano puede ser interpretado como el producto de la interacción que se produce entre factores personales, conductuales y medioambientales influyendo unos en otros. Briones *et al.* (2005), adaptaron el modelo del Sistema de Procesamiento Cognitivo Afectivo de Mischel y Shoda (1995), presentando un marco integrador para comprender como influyen en la conducta de los individuos los factores personales, situacionales y las estrategias de aculturación de cada uno.

Cuando un individuo entra en contacto con diversas culturas comienzan a producirse cambios a nivel social, cultural, individual, grupal y organizacional entre otros. Autores como Phinney (1990) han estudiado el impacto del cambio cultural en el individuo, llevando a cabo una investigación con estudiantes latinoamericanos en centros educativos de Estados Unidos, señalando que durante el primer año de escolarización se originan los primeros contactos con otras culturas que posibilitan el desarrollo de cuatro estrategias de adaptación dependientes del nivel de identificación con la cultura propia o con la del grupo mayoritario:

- Integración: Se produce cuando el sujeto adopta la identidad del grupo mayoritario sin perder su propia identidad.
- Asimilación: Se produce cuando el sujeto abandona su identidad de origen para adoptar la del grupo mayoritario.
- Separación: Se origina cuando los sujetos deciden mantener su identidad étnica rechazando la del grupo mayoritario.
- Marginación: Surge cuando el sujeto pierde ambas identidades.

Otro estudio realizado con el objetivo de analizar las estrategias de aculturación de los individuos fue el realizado por Kosic (2002), el cual analizó las estrategias seguidas por diferentes grupos étnicos, en este caso polacos y croatas en Italia, en función de las semejanzas existentes entre las culturas de contacto y del nivel de adaptación psicológica y sociocultural experimentado en cada una de las estrategias.

Kosic (2002) señala que cuando las culturas se asemejan, los inmigrantes optan por un proceso de *asimilación* cultural, ya que les reporta mantener su autoestima alta a un bajo coste. Cuando las culturas son distintas, el inmigrante suelen optar por estrategias de *integración* experimentando niveles más bajos de estrés de aculturación. Aquellos que optan por estrategias de *separación* registran niveles elevados de desadaptación psicológica y sociocultural, y cuando opta por una estrategia de *marginación* el inmigrante experimenta un mayor nivel de ansiedad, pérdida de identidad y alienación.

Briones *et al.* (2005), realizan un estudio con 17 estudiantes inmigrantes de tres colegios de Córdoba originarios de diversos países, con el objetivo principal de analizar la relación de algunas variables psicosociales (la semejanza cultural, la autoeficacia social percibida, las teorías implícitas de capacidad y las expectativas de futuro con las estrategias de aculturación y la satisfacción académica) con el nivel de adaptación cultural de los alumnos inmigrantes.

Entre sus conclusiones destaca que los estudiantes latinos al tener una cultura semejante a la española optan por el proceso de *asimilación* reafirmando la idea de Kosic (2002). Las autoras comentan a su vez que dichos resultados podrían explicarse a través de la Hipótesis planteada por Huici y Roc (1993), indicando que el compartir un idioma influye sobre los procesos de identidad y necesidad de diferenciación intergrupala. A su vez su estudio demuestra que los estudiantes que tienen unas expectativas de futuro más

positivas tienden a desarrollar estrategias de *integración*. Tendiendo a desarrollar estrategias de *marginación* aquellos con expectativas negativas de futuro.

El estudio llevado a cabo por Vila, Perera y Serra (2006), tras evaluar los resultados obtenidos por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) en relación al funcionamiento de las aulas de acogida en relación a la adquisición del catalán, concluye que la *integración* y la *adaptación* son factores decisivos para la incorporación y el desarrollo de la lengua catalana, restando importancia a otros agentes como la edad, el tiempo de estancia o el número de horas de asistencia al aula de acogida.

3. SOCIALIZACIÓN, ESCUELA Y APRENDIZAJE.

3.1. La socialización en los ámbitos culturales y educativos.

3.1.1. Introducción

Todos los seres vivos, a lo largo de la historia, han ido sufriendo cambios morfológicos, fisiológicos y conductuales con el fin de adaptarse a las demandas del entorno. En el hombre también se da este principio de adaptación, pero no sólo incluye aspectos biológicos, sino que se amplía a aspectos psicológicos y sociales.

La organización social de los seres humanos, implica la necesidad de un bienestar personal ligado a una adaptación a los diferentes ámbitos o escenarios que forman la realidad social en que se desenvuelve. Establecemos distintos tipos de relación en función del significado que las otras personas tengan para nosotros (conocidos, amigos, compañeros, familia...) y del ámbito en que nos encontramos (escolar, social, laboral, familiar, etc.). Por tanto, el ser humano necesita estar ajustado en los aspectos personales y en todos aquellos que se derivan de su pertenencia a una sociedad.

Si recogiéramos información de los autores que desde las distintas escuelas han estudiado la adaptación en el ámbito personal, encontraríamos que para encontrarse bien consigo mismo, el hombre necesita desarrollar capacidades como la valoración constructiva de sí mismo (autoconcepto y autoestima adecuadas), tolerancia a la frustración, manejo adecuado de las emociones, armonización de pensamientos, sentimientos y deseos, variedad de estrategias de afrontamiento y flexibilidad para utilizarlas según las circunstancias, etc.

En cuanto a la adaptación en los distintos ámbitos sociales, encontramos diferencias entre las distintas culturas. Los diferentes modelos de sociedad pueden ofrecer distintas áreas de adaptación y diferentes exigencias o valores que guíen el ajuste a la sociedad. Aún así, en todas ellas, el ser humano busca lograr el equilibrio en cada uno de los ámbitos, beneficiándose a sí mismo y a la sociedad en la que vive. Para ello debe

desarrollar aspectos como el respeto hacia los demás o hacia las normas, la colaboración, la empatía, la autonomía, la valoración del entorno, la comprensión e integración de los valores sociales, etc.

La socialización del individuo y su adaptación social viene ligada a los aspectos personales y a la cultura, ya que para sentirnos adaptados debemos ajustarnos a nuestras expectativas y a las de las circunstancias en que nos encontramos. Pero tanto las expectativas personales como las situacionales pueden variar, estas últimas determinadas por aspectos como la cultura o la época.

Al hablar de la socialización y adaptación social existen algunos aspectos clave como las buenas relaciones interpersonales, la actitud de respeto, la adaptación a las normas, la valoración y disfrute de nuestro entorno cultural y natural, etc., que parecen básicas en cualquier época o cultura, aunque presenten diversos matices en cada una de ellas.

Con respecto a esto, Monjas (2004), afirma que el grado de aceptación social por parte de los iguales en un niño, es un indicador de su grado de ajuste y adaptación actual y un predictor de la adaptación en el futuro. De tal manera que los niños que son ignorados o rechazados por sus compañeros, **como puede ocurrir en el caso del alumnado inmigrante**, forman parte de los grupos de riesgo para padecer diversos problemas en la infancia y adolescencia. Pero además, estas dificultades para la adaptación social tendrán un efecto negativo sobre el rendimiento escolar.

Eso sí, no debemos olvidar la importancia de la capacidad de comunicación, y por tanto de la capacidad lingüística en la puesta en marcha de las estrategias de interacción, ya que al fin y al cabo en su uso necesitamos de la comunicación verbal y no verbal.

3.1.2. Agentes de socialización.

Podemos definir como agentes de socialización al grupo de instituciones e individuos que nos enseñan a ser sociales y capaces de transmitir los elementos culturales propios de cada una de las culturas.

Podemos distinguir dos tipos de socialización, la primaria y la secundaria.

La *socialización primaria* es la que se realiza en el seno familiar en la etapa de la niñez, convirtiendo al niño en un miembro más de la sociedad. En ella el sujeto adquiere sus primeras capacidades tanto a nivel intelectual como a nivel social, considerándose esta etapa como decisiva en la construcción de la identidad personal.

La *socialización secundaria* se desarrolla durante el resto de la vida y se realiza a través de instituciones como la escuela, introduciendo al individuo en nuevos contextos sociales.

Dentro de los agentes sociales más representativos tanto a nivel primario como secundario podemos citar la escuela y la familia del alumno, aunque existen otro tipo de agentes que ayudan a su vez a la socialización del individuo como su entorno social, los grupos de iguales y actualmente los mass media.

La familia, es considerada como el principal agente de socialización primaria, siendo trasmisor de valores que puede tener diversa procedencia. Los valores a transmitir se encuentran fuera de la familia (creencias religiosas, culturales...), pero es dentro del seno familiar donde se inicia la socialización del individuo. La familia es la encargada de satisfacer las necesidades del niño, pudiéndose considerar como el grupo más íntimo y perseverante dentro del proceso de socialización.

La escuela es el principal agente de socialización secundaria, considerado como agente social de primer orden. Es en ella donde el individuo se relaciona con su grupo de iguales ampliando su capacidad para desenvolverse en los distintos entornos. Capacidades que ayudarán a su incorporación total a la sociedad. El grupo de iguales no solo influye dentro de la escuela, sino también fuera de ella.

Familia y escuela deben trabajar conjuntamente por un objetivo común que es: **desarrollar de manera integral al individuo.**

Los mecanismos de socialización siguiendo a Parsons (1976) pueden ser descritos como procesos motivacionales que desembocan en la socialización del individuo.

Este autor destaca tres mecanismos: *ajustamiento*, *defensa* y *aprendizaje*. Asimismo, diferencia a su vez entre mecanismos de *control social*, constituyendo una defensa y un ajustamiento en relación a la tendencia de los individuos a quebrantar las expectativas de los roles; y los mecanismos para el *aprendizaje de roles y valores*, entre los que distingue cinco tipos:

- Refuerzo-extensión.

- Inhibición.
- Sustitución.
- Imitación (modelo).
- Identificación (internaliza los valores del modelo).

El desarrollo de la personalidad de individuo, es un proceso que se prologa durante toda la vida alcanzando logros diferentes en cada una de las fases de la misma y viene caracterizado por etapas que a su vez están determinadas por los sucesos sociales que acontecen durante la existencia del sujeto, incluyendo entre dichos sucesos, no solo los referidos al medio social, sino también las relaciones personales entre los sujetos y el entorno de los mismos, como imprescindibles para tal desarrollo.

Podemos diferenciar, como comentamos anteriormente, una serie de etapas en el proceso de desarrollo de la personalidad en relación a la socialización del individuo. Dicho periodo abarca desde el nacimiento del niño hasta la finalización de la etapa de Educación Primaria.

En el momento del nacimiento, el niño ya comienza a desarrollarse socialmente a través de los reflejos o movimientos involuntarios que el bebé trasmite con la necesidad de aclimatarse a su nuevo hábitat fuera del vientre materno.

Entre los cuatro y seis años de edad podemos destacar que el niño comienza su proceso de inserción social, ampliando su marco de relación social fuera del ámbito familiar, promoviendo así la socialización de los sujetos. Es la etapa del juego simbólico y del lenguaje egocéntrico.

Entre los seis y los doce años de edad, los juegos y el estudio conforman la mayor parte de su tiempo. Es en esta etapa donde van adquiriendo las herramientas necesarias para poder desenvolverse en el mundo, pasando a un segundo plano la figura de los padres, (aunque sigue siendo muy importante la familia como agente socializador) y adquiriendo gran importancia la figura del maestro.

El juego es importante también en esta etapa ya que a través de él van adquiriendo valores a la hora de tener que respetar normas y reglas. En esta etapa se produce un intercambio de relaciones entre iguales que les obliga a poner en tela de juicio sus sentimientos, actitudes y opiniones haciéndoles reflexionar para ir marcado su propia personalidad.

Todo este desarrollo social puede verse afectado en el caso del alumnado inmigrante, dado que tienen que abandonar su país, su cultura y relegar a un segundo plano su lengua materna. Lengua que como hemos podido ver a lo largo de esta líneas es una herramienta fundamental para el desarrollo adecuado de la personalidad del individuo y su socialización.

Para Molina y Atristain (1995), entre las dificultades más frecuentes a las que se enfrenta el alumnado inmigrante a su llegada, que deben de ser muy tenidas en cuenta por el profesorado, destacan los conflictos psicológicos e internos que vienen dados por el choque cultural que provoca la llegada a un nuevo país con costumbres y características sociales muy diferentes en ocasiones a las suyas propias.

Esta dificultad a la hora de la adaptarse a su nueva situación escolar, puede verse agravada en ocasiones por carencias de hábitos escolares o por la inexistencia de una escolarización anterior en su país de origen como ocurre en el caso del alumno magrebí o africano. Y en otras ocasiones debido a la inseguridad y baja autoestima del alumno (debido a dificultades actuales o anteriores); problemas afectivos, emocionales o de conducta, causados entre otras cosas por el desarraigo y la desestructuración familiar; y dificultades en su socialización.

Por ello, se debe de intentar minimizar las diferencias que aparecen por la presencia de las distintas lenguas en el aula, optimizando las ventajas que esta situación implica. Para ello el diseño de un currículum y un enfoque integrador son imprescindibles (Lasagabaster, 2004).

3.2. Aspectos de la socialización relacionados con la educación.

Según Silva y Martorell (2001), son varios los aspectos de la socialización del niño que se relacionan con el proceso educativo, tanto escolar como extraescolar. A continuación destacamos algunos de los más relevantes, relacionados con nuestro trabajo de investigación: liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol como elementos facilitadores del aprendizaje; y agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez señalándolos como elementos perturbadores e inhibidores de la socialización.

El *liderazgo*, se caracteriza por la popularidad de sujeto, la iniciativa del mismo, la confianza que éste mantiene consigo mismo y el espíritu de servicio (Silva y Martorell, 2001).

No es fácil, tal y como destaca Molero (2006), encontrar una definición de liderazgo que esté aceptada universalmente, aunque en muchas de estas definiciones existen rasgos comunes. Un ejemplo de ello, es el hincapié que se hace en que el liderazgo es un proceso de influencia entre el líder y los miembros de su grupo que tienen como fin conseguir las metas de dicho grupo.

Para Rodríguez-Bailón, Molero y Morales (2006), el proceso de liderazgo es inseparable de la interacción que tiene lugar dentro del grupo, jugando un papel importante no solo el líder, sino también los componentes del grupo y su contexto en el que los mismos se sitúan, siendo necesario incluir estos tres conceptos al hablar de liderazgo.

Líder es considerado por Turner y Haslam (2001) como la persona del grupo que ejerce la influencia más fuerte y consistente sobre los miembros del grupo, para indicar acto seguido que es también la que, dentro del grupo, mejor representa los intereses y valores grupales. La primera parte de esta definición, coincide con la que años antes expusieron autores como Hollander (1985) y Shaw (1981), considerando al líder como la persona que ejerce mayor influencia en el grupo al que pertenece.

En torno a este aspecto de la socialización se han realizado investigaciones, donde se obtienen resultados diferentes. Estudios como los llevados a cabo por Díaz-Aguado, Barraja y Royo (1994) y León *et al.* (2007) evidencian que los inmigrantes obtiene mejores puntuaciones que los autóctonos, a diferencia del estudio de Rodríguez *et al.* (2002) que constata diferencias significativas a favor de los alumnos autóctonos.

La *jovialidad*, se caracteriza por la *extroversión* del individuo en relación a la sociabilidad y buen ánimo del mismo. Las relaciones sociales se toman, por el lado fácil y alegre de la vida para lograr una buena integración.

En el campo de la psicología de la personalidad existen varios modelos teóricos explicativos para los cuáles la extroversión (versus introversión) es uno de los factores que constituyen la estructura de la personalidad del individuo. Según Costa y McCrae (1995), entre las características de la extroversión destaca las siguientes: ser sociable, hablador, asertivo, optimista, con capacidades suficientes para establecer relaciones sociales y evitar la soledad.

Regil (2001) al hablar de las características sociales del alumnado marroquí, lo define como extrovertido fuera del aula e introvertido dentro de ella.

La *sensibilidad social*, es un rasgo de la personalidad que valora el grado de consideración y preocupación de la persona hacia los demás, y en particular hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados o postergados.

Podemos por tanto encuadrar este aspecto dentro de las conductas morales del individuo, donde se encuentra como uno de los ejes principales de las mismas el concepto de *empatía*, siendo ésta una de las inteligencias múltiples definidas por Howard Gardner (1983) y denominada en ocasiones como *inteligencia interpersonal*.

El término *empatía* desde que fue acuñado por Titchener en 1909 ha tenido un gran número de definiciones entre las que destacamos la realizada por Hoffman en 1987, definiéndola como la capacidad que tiene el sujeto para ponerse en el lugar del otro y ser capaz de sentir de manera adecuada la situación que se le plantea. El concepto empatía no implica llegar a sentir la misma emoción que siente la otra persona, pero sin que sea afectivamente congruente con la misma.

Otro de los aspectos de socialización que queremos destacar es el *respeto-autocontrol*. Este elemento hace referencia al acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y el mutuo respeto. En él se valora el sentido de responsabilidad y autocrítica y en general, la asunción de un rol maduro en las relaciones interpersonales.

Para Shaffer (2002), el autocontrol es la capacidad de regular la propia conducta y de inhibir las acciones que son inaceptables o que entran en conflicto con una meta. Y para Ruíz (2007) es el proceso que permite al individuo controlarse a sí mismo.

La definición de *autocontrol* más aceptada, es la expuesta por Thoresen y Mahoney (1974). Según estos autores un sujeto manifiesta autocontrol cuando en ausencia relativa de presiones externas inmediatas lleva a cabo una conducta cuya probabilidad de ejecución era menor que la de conductas alternativas. Para Bermúdez (1996) esta definición recoge, por un lado la implicación de dos o más conductas diferentes y por otro el carácter conflictivo de las consecuencias para el sujeto, debido a la elección de una u otra conducta.

Como elementos perturbadores e inhibidores de la socialización destacamos los siguientes:

En cuanto al aspecto *agresividad-terquedad*, debemos destacar aquellas situaciones en las cuales en un individuo se detecta una conducta impositiva, perturbadora y frecuentemente antisocial. El núcleo principal de esta variable está en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física. Además se relaciona con la hiperactividad motriz, aunque ésta no aparezca suficientemente recogida.

La agresión puede ser entendida como cualquier forma de conducta dirigida a dañar o perjudicar a otro ser vivo que está motivado a evitar tal trato (Baron y Richardson, 1994). Arias (2007) entiende por agresión, “cualquier forma de conducta dirigida a dañar o injuriar a otro ser vivo que está motivado a evitar tal trato”. Con esta definición se pretende excluir de este concepto aquellas conductas dirigidas hacia otros que puedan provocar algún daño pero que se realizan sin esta intención” (p. 237).

En relación a la agresividad del alumnado inmigrante, Regil (2001) comenta que en numerosas ocasiones el alumno magrebí es tachado de agresivo y violento, siendo más común entre los más pequeños o recién llegados; con el paso del tiempo las conductas agresivas van disminuyendo.

Otro elemento perturbador de la socialización es la *apatía-retraimiento*, que puede ser entendido como cualquier forma de retraimiento social, introversión y en casos extremos aislamiento. Según Silva y Martorell (2001), estas características pueden relacionarse también con la torpeza, la falta de energía e iniciativa (apatía) y en grandes extremos la depresión en su vertiente asténica.

Un sujeto introvertido es para Costa y McCrae (1995) serio, retraído, callado, reservado y prefiere la soledad para llevar a cabo su actividad. Otros autores consideran que el introvertido se caracteriza también por su timidez.

Y por último, la *ansiedad-timidez*, se relaciona con el apocamiento y la vergüenza en las relaciones sociales (en relación a la timidez) (Silva y Martorell, 2001). La timidez se produce en el sujeto cuando éste, se enfrenta a situaciones interpersonales que le llevan a sentirse incómodo, imposibilitando el desarrollo de habilidades sociales. En ocasiones esta timidez viene provocada por ciertas situaciones de ansiedad. Es decir, por experiencias emocionales de amenaza o peligro. Desde sentimientos de amenaza general a respuestas agudas de peligro (Ruiz, 2007). Podemos decir que la ansiedad es un estado emocional crónico, que manifiesta sus efectos en cualquier tipo de situación. Cuando una persona es

susceptible a presentar reacciones emocionales en determinadas situaciones. (Bermúdez 1996).

En lo que se refiere al alumno inmigrante, destacar el estudio de León *et al.* (2007) donde señala que este alumnado tiene escasas interacciones sociales y un nivel más bajo de integración que el del autóctono, percibiéndose a si mismo con dificultades para conseguir y mantener amistades.

4. LENGUAJE Y SOCIALIZACIÓN:

4.1 El lenguaje como instrumento de socialización e inclusión educativa.

El lenguaje fue definido por Owens (1992)¹ como:

“Un código compartido socialmente o un sistema convencional para la representación de conceptos mediante el uso de símbolos arbitrarios y reglas que gobiernan la combinación de esos símbolos. Por tanto el lenguaje es un sistema compuesto por signos lingüísticos que mantienen una organización interna formal que representa la realidad; su uso permite a su vez formas singulares de relación y acción sobre el medio social, convirtiéndose en una herramienta de comunicación e interacción que se materializa en formas de conducta por parte del emisor y del receptor del mensaje”.

El lenguaje es por tanto una herramienta imprescindible para el desarrollo humano y cultural con el que el hombre manifiesta lo que piensa o siente a través del lenguaje verbal y no verbal.

El lenguaje verbal se manifiesta a través de las lenguas y tiene una doble manifestación: lengua oral (emisiones producidas vocalmente) y lengua escrita (signos gráficos percibidos visualmente), ambas decisivas en el desarrollo cultural de la humanidad.

El lenguaje no verbal se manifiesta a través del lenguaje kinésico o cinético: señas de comunicación como las expresiones faciales, corporales..., que utilizamos al interactuar con los demás.

Por todo ello, la lengua contribuye a la creación de nuestra imagen personal y al incremento de las relaciones constructivas con los demás y con el entorno que nos rodea mediante la comunicación, es decir, nos socializa.

Extra y Yagmur (2002), realizaron un informe sobre la diversidad lingüística en el ámbito europeo como consecuencia de los movimientos migratorios que se produce a este nivel, trabajándolo desde diferentes perspectivas: fenomenológica, demográfica, sociolingüística y educativa. Estos mismos autores en un estudio realizado en 2004, hacen referencia al aumento de escolares inmigrantes de segunda y tercera generación, indicando que en los casos en los que se da la inclusión de su lengua materna a nivel curricular, se facilita su integración en el contexto educativo. Esto les refuerza, percibiendo que su conocimiento es reconocido y apoyado.

¹ Ver en Acosta Rodríguez, V. M y Moreno Santana, Ana M^a. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Masson: Barcelona.

En relación a las políticas educativas sobre la educación bilingüe en Letonia, Pedersen (2002), subraya el debate que se genera cuando las minorías étnicas reclaman el derecho a recibir educación pública en la lengua materna, cuando esta lengua no es la oficial del Estado. Esta autora señala que cuando la lengua materna es promovida tanto en el ámbito familiar como en el escolar, el alumno consigue una mayor competencia en ambas lenguas.

Tal y como podemos comprobar, la lengua es el instrumento regulador de los intercambios sociales, siendo ésta el resultado, según Carbonell (2004), de la integración.

4.1.1. El lenguaje como preservador de la identidad y la cultura propia.

La identidad es la unión de nuestras pertenencias, es un conjunto de rasgos propios que un individuo posee dentro de una comunidad.

La identidad cultural es considerada como una forma específica de identidad social basada en un sistema cultural de referencia, caracterizada por la pertenencia a grupos sociales con ideales comunes (pensamientos, creencias y valores) resultantes de las experiencias compartidas y el aprendizaje común de sus miembros.

Siguan (1995) considera la lengua propia de cada cultura como la máxima expresión de la etnicidad, llegando a convertirse en la esencia cultural del colectivo en muchos casos.

Las distintas lenguas son productos culturales, conformados y modificados a través de los tiempos por las contribuciones de los distintos grupos sociales que interactúan en una comunidad. A través del lenguaje, los humanos se vinculan entre ellos y con su medio, estableciendo sus primeros vínculos sociales.

Como afirma Hamel (1993):

“...todo lenguaje es un hecho social en permanente transformación histórica en cuyos lexemas, estructuras morfosintácticas y, sobre todo, formaciones discursivas se sedimenta y reproduce la experiencia de un pueblo y su visión del mundo... no es tan solo soporte del pensamiento o instrumento de la transmisión de conocimientos, sino en primer lugar una acción social que produce efectos de sentido entre los locutores. El discurso es un acto de cultura que produce, transforma y hace circular las significaciones de las estructuras sociales”

Para fomentar y propiciar el desarrollo de la identidad cultural, tenemos que asumir política, jurídica y educativamente que el país es plurilingüe y pluricultural; tenemos que

profundizar en la defensa del patrimonio histórico-cultural, ampliando su conocimiento, disfrute y usos económicos, sociales y educativos; tenemos que desarrollar la cultura viva, es decir, las prácticas cotidianas del pueblo, las culturas étnicas, regionales y populares para que sean heredadas en el futuro; es preciso promover la autogestión cultural: el desarrollo de las capacidades propias con autonomías culturales, étnicas y regionales y, por último, y entre muchas otras, tenemos que vincular la cultura propia con los contenidos de la educación, vehículo principal para desarrollar las identidades.

El alumnado inmigrante en muchas ocasiones ha tenido contacto con la enseñanza de una lengua extranjera en su escolarización anterior y/o por su propia experiencia familiar, que le ha puesto en contacto con una o más lenguas distintas. Por ello, muchos de ellos han desarrollado una percepción general de los fenómenos lingüísticos, teniendo las condiciones necesarias para participar con sus compañeros nativos en el descubrimiento o en el reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas, alejándose del etnocentrismo y confirmando su identidad lingüística y cultural.

Según Siguan (2001), hablar una misma lengua significa abrir unas posibilidades comunicativas y colaborativas que no tienen los individuos que hablan otra lengua diferente, pudiéndose convertir ésta, en símbolo de identidad del grupo y de solidaridad entre sus hablantes.

4.1.2. El lenguaje como catalizador del aprendizaje.

El lenguaje es un instrumento claro de adquisición de aprendizajes, contrayendo el objetivo central de la educación de este alumnado. Conscientes de este hecho, como señalan Navarro y Huguet (2010), el profesorado suele resaltar lo determinante que resulta el dominio de la lengua de uso escolar en el éxito o fracaso de este alumnado, dedicando múltiples esfuerzos que en ocasiones no responden a las expectativas ni al tiempo dedicado para ello. Pero también es cierto que entre el propio profesorado existen creencias en relación al aprendizaje de este alumnado, que condicionan la respuesta educativa. Entre ellas Navarro y Huguet (2006) destacan la tendencia a pensar que los niños inmigrantes escolarizados en los primeros cursos aprenden la lengua de una forma natural por simple inmersión en el sistema escolar y sin necesidad de actividades ni programas específicos.

Son muchas las investigaciones que avalan que el fracaso escolar es una de las características educativas de estos escolares inmigrantes, superando con creces a sus pares

autóctonos en lo que respecta a esta situación (incidiendo fundamentalmente en los alumnos que se incorporan al sistema escolar con posterioridad a la obligatoriedad de nuestro sistema educativo).

Desde los centros educativos deben ser conscientes del complicado proceso de enseñanza/aprendizaje por el que pasa el alumno inmigrante, realizando planteamientos didácticos adaptados para ellos y teniendo en cuenta que no son solo las dificultades lingüísticas las que influyen en la adquisición de los aprendizajes.

El profesorado en la mayoría de las ocasiones no domina la lengua materna del alumno inmigrante, debido entre otras cosas a la gran diversidad lingüística existente en nuestro país, pudiendo provocar prácticas educativas que resulten negativas para el alumno.

Cabe destacar en este punto, el trabajo realizado por Serra (1997) con escolares no-catalanoparlantes y entre los cuales se encontraban 31 alumnos extracomunitarios, todos ellos escolarizados en 4º de Educación Primaria. El objetivo del trabajo era evaluar el rendimiento lingüístico y académico de estos alumnos. Los resultados demostraron, en relación al alumnado inmigrante, que éstos consiguen niveles de conocimiento lingüístico y matemático muy pobres. Indiscutiblemente estas dificultades que se producen en el uso del lenguaje condicionan los resultados inferiores en todo el conjunto de aprendizajes, traduciéndose en fracaso escolar, y superando en este sentido a sus pares autóctonos (Navarro y Huguet, 2006; Vila, 2006).

Thomas y Collier (1997), entre los años 1982 y 1996 analizaron cinco sistemas escolares de EE.UU, en los que coexistían diferentes programas de la enseñanza de la lengua para alumnos con lengua materna distinta al inglés. Una de las conclusiones a las que llegaron fue la de indicar que los factores más importantes que predicen el éxito académico de este alumnado son la escolarización previa en su lengua materna y la asistencia a programas educativos en los que parte del contenido se realicen en su lengua inicial. Esto confirma la hipótesis de interdependencia lingüística planteada por Cummins (1979).

4.2. El desarrollo del lenguaje y los procesos de socialización en la sociedad intercultural.

4.2.1. La adquisición y desarrollo del lenguaje.

El origen del lenguaje y su proceso de adquisición son un tema importante de estudio para diversas disciplinas como la psicología, lingüística, logopedia, antropología, etc. Esto se debe a la complejidad del lenguaje, a su multidimensionalidad y al hecho de que se domina y adquiere en un tiempo relativamente corto, partiendo de edades tempranas y sin necesidad de una enseñanza específica por parte de los adultos.

La búsqueda del conocimiento acerca de los procesos de desarrollo lingüístico da lugar a diversas teorías explicativas que nos permiten acercarnos desde una perspectiva más acertada a aquellos casos en que el desarrollo no ha sido normal e, incluso, intervenir para favorecer un desarrollo adecuado.

Las primeras investigaciones acerca de los orígenes del lenguaje se remontan a autores tan conocidos como Piaget, Vigotsky o Chomsky en los años 70. A pesar de las dificultades de estas corrientes teóricas para explicar por sí mismas el fenómeno de la adquisición del lenguaje, abrieron la posibilidad de un nuevo enfoque en el que es básica la función comunicativa del lenguaje.

Desde esta perspectiva, el lenguaje surgiría desde el momento en que el niño lo reconoce como el instrumento más eficaz para comunicarse y tras darse cuenta de que la comunicación es la forma de mantener contacto social.

A lo largo de los años 70 y 80 comienza a mostrarse un interés progresivo en conocer cómo evoluciona el lenguaje y cuáles son las variables ambientales que contribuyen a su desarrollo o a la modificación o desaparición de conductas comunicativas.

Veamos cada una de las teorías clásicas que explican la adquisición del lenguaje:

❖ El Conductismo:

La adquisición del lenguaje desde una perspectiva conductista controla y predice el comportamiento del ser humano, considerando que todas las conductas están regidas por el

esquema general de estímulo-respuesta. Con ello, Skinner pretende demostrar que el lenguaje no es independiente del funcionamiento comportamental de los sujetos.

Para Skinner el esquema asociacionista inicial de estímulo-respuesta está incompleto si no se le añade la noción de refuerzo, considerando que toda descripción de la interacción entre sujeto y medio está incompleta si no se incluye la acción que el ambiente ejerce, una vez se ha producido la respuesta.

Los conductistas afirman que el motor de acceso al lenguaje es la imitación y la necesidad del individuo a satisfacer determinadas necesidades.

❖ **El Innatismo:**

Esta corriente deriva de los modelos generativos de la teoría lingüística desarrollada por Chomsky.

En esta teoría se plantea que los seres humanos disponemos de un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) y su hipótesis versa en determinar que todo ser humano tiene una predisposición innata para llevar a cabo el aprendizaje del lengua, no siendo ésta explicable a través del medio externo, debido a que la estructura lingüística está determinada por estructuras específicas del lenguaje que restringen su adquisición. Por lo que lenguaje es algo específico del ser humano, y el individuo está preparado biológicamente para adquirirlo. Esta teoría es contraria a lo que anteriormente proponía Skinner.

❖ **Cognitivismo:**

Piaget y sus seguidores determinan que el origen el lenguaje está íntimamente ligado con el desarrollo cognitivo, de manera que el niño aprenderá a hablar sólo cuando su nivel de desarrollo cognitivo esté en el nivel necesario para ello.

La teoría de Piaget lo que pretendía era describir el funcionamiento cognitivo infantil, no otorgando en este caso especial importancia al origen del lenguaje, por lo que Sinclair (1967) es quien aborda el tema a través de los principios piagetianos, resaltando las relaciones entre lenguaje y cognición.

Este modelo se va enriqueciendo a través de diversas aportaciones de autores como Bloom (1970) con trabajos en relación al léxico; y con el trabajo de Karmiloff-Smith (1977),

cuyo estudio manifestó el reconocimiento de aspectos lingüísticos y cognitivos en la codificación de los significados.

❖ **Interaccionismo:**

Vygotsky es un teórico dialéctico que enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como las influencias históricas. Para Vygotsky la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, siendo definida ésta tanto histórica como culturalmente, es muy importante. El contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención, dado que ahí es donde podemos buscar las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico. Vygotsky sostiene que el habla es, fundamentalmente, un producto social.

Según esta corriente el lenguaje precede al pensamiento e influye en la naturaleza del mismo, afirmando que los niveles de funcionamiento intelectual dependen de un lenguaje más abstracto; y que habla y acción están íntimamente unidas, indicando que mientras más compleja es la conducta y más indirecta la meta, más importante es el rol de la lengua.

El inmigrante, cuando llega a nuestro país necesita una enseñanza dirigida al dominio básico del español y el profesorado debe adaptar este aprendizaje a sus circunstancias y exigencias. El profesorado debe conseguir que el inmigrante desarrolle su competencia comunicativa en la lengua que aprende.

Según Canales (1983) y Canales y Swain (1980), podemos dividir la competencia comunicativa en cuatro dimensiones:

- *Competencia lingüística formal:* relacionada con los conocimientos sintácticos, léxicos y fonológicos de la lengua.
- *Competencia sociológica:* regula la emisión en situaciones comunicativas.
- *Competencia discursiva:* regula el dominio de las reglas del discurso.
- *Competencia estratégica:* aplicación de las estrategias del aprendiz que supera los déficits a las otras tres competencias.

Son muchos los que piensan que a mayor tiempo de exposición del alumno inmigrante a la lengua de la escuela, mayor será la posibilidad de aprendizaje de la misma. Es decir que esta exposición es suficiente para la incorporación y producción de la misma.

Sin embargo la psicolingüística discrepa de esta idea, ya que nos indica que para aprender la lengua de manera adecuada se necesita poner interés en lo que se está escuchando, activando ciertos mecanismos que a su vez llevan a comprender lo que está oyendo e interpretarlo, estableciendo relaciones entre lo que se escucha, los conocimientos previos del aprendiz y los elementos contextuales. Una tarea nada fácil para los nuevos alumnos.

Por tanto, tenemos que tener en cuenta que la sola exposición a una lengua no es suficiente para su aprendizaje, puesto que comprender y exponer son procesos diferentes uno del otro. Escuchando no aprendemos a hablar, como defiende Ruiz-Bikandi (2006).

Según Brown y Yule (1983) y Swain (1995): “en la comprensión predomina el quehacer de orden sintáctico, de búsqueda de significado y de interpretación de interpretaciones, mientras que el habla está presidida por el orden sintáctico (Ruiz-Bikandi, 2006, pp. 149)”

El dominio de esta competencia llevará al alumnado a comprender el significado de las oraciones, pero no será tan sencillo acceder al sentido de las mismas si no tiene el apoyo de la competencia pragmática y paralingüística.

El proceso de aprendizaje de una lengua no es sencillo, conlleva un esfuerzo y persistencia en ello, teniendo mayor complejidad cuando mayor sea la distancia entre la lengua de origen del aprendiz y la segunda lengua de adquisición. Y en nuestro caso, el castellano es una lengua compleja a nivel morfológico.

Algunos investigadores como Francis (2000) defienden la idea de transferencia de habilidades lingüísticas en relación a la distancia existente entre la L1 y la L2 del sujeto. Esta afirmación es mantenida por Oller y Vila (2011), los cuales, después de realizar una investigación con 396 alumnos extranjeros de tres grupos lingüísticos diferentes (árabe, rumano y español) escolarizados en sexto curso de primaria, concluyeron señalando que cuando existe continuidad entre la lengua de la escuela y la lengua del entorno. Lo que favorece la transferencia de habilidades lingüísticas.

Existen una serie de trabajos, entre los que podemos destacar el de Serrat *et al.* (2010) en el que se analiza la relación existente entre el aprendizaje del léxico y el desarrollo gramatical del individuo. Entre sus resultados se observa una relación entre el desarrollo del

léxico y el desarrollo morfosintáctico predominando la linealidad, e indicando que la relación hallada entre el componente léxico y morfológico y/o gramatical puede interpretarse alegando que es necesaria la interdependencia mutua entre ambos componentes del desarrollo del lenguaje durante la infancia. Aunque también puede considerarse que la influencia de ambos componentes se da de diferente manera en distintos momentos del desarrollo.

Siguan (2001), identifica factores o circunstancias influyentes en el proceso de adquisición del lenguaje.

Distingue varios niveles:

- Primer nivel: *Factores del propio sujeto*, donde enumeran características como la edad, la inteligencia, las aptitudes generales intelectuales y las aptitudes lingüísticas.
- Segundo nivel: *Actitudes ante las lenguas en presencia y motivación para su adquisición o perfeccionamiento*, indicando que depende de la historia del sujeto y de las condiciones sociales en las que aparecen las lenguas.
- Tercer nivel: *Forma de adquisición de la segunda lengua*, diferenciando entre la adquisición espontánea y la que se realiza a través del sistema de enseñanza.
- Cuarto nivel: Definir *los criterios con los que se va a valorar el éxito*, pudiendo ser estos de orden lingüístico o de orden social y cultural.

La edad de adquisición de la lengua, ha sido uno de los aspectos más debatidos y discutidos en lo que se refiere al aprendizaje de una segunda lengua. Algunos investigadores han propuesto en su momento que la mejor manera de adquirirla era retrasando su introducción hasta que el aprendiz haya construido su personalidad (entre los 12 y 14 años). Otros argumentan, a partir de sus investigaciones, que los niños que comienzan a hablar en dos lenguas, se convierte en bilingües. Defendiendo la introducción precoz del aprendizaje, que es la hipótesis que predomina con más fuerza.

Krashen (1981), apoyado en las teorías de Chomsky sobre la naturaleza del lenguaje, distingue entre la *adquisición* (se aprende de manera espontánea, por la necesidad de comunicarse) y el *aprendizaje* del lenguaje (está enmarcado dentro de un programa educativo y se caracteriza por ser analítico y sistemático), indicando que los resultados son distintos en cada uno de los procesos.

En el caso de la *adquisición*, el sujeto es capaz de comunicarse verbalmente desde el primer momento utilizando estructuras verbales cada vez más complejas y siguiendo un orden definido. En el *aprendizaje* sin embargo, el sujeto aprende a analizar el lenguaje, construyendo frases y textos a partir de los elementos que analiza; siendo diferente el progreso en función del método utilizado y profesorado. Ahora bien, sea cual sea el método a seguir para el aprendizaje, si el estudiante intenta utilizar el lenguaje que está aprendiendo para comunicarse, estas producciones seguirán el mismo orden que en la adquisición espontánea (palabras aisladas, palabras unidas entre sí, palabras modificadas por reglas morfosintácticas y unidas entre sí por partículas conectivas...).

4.2.2. El desarrollo de los niveles lingüísticos.

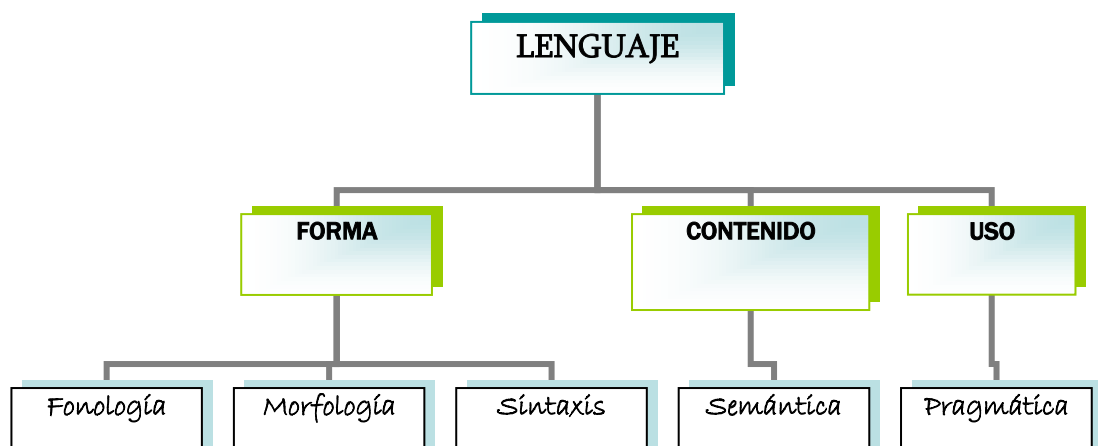
Al abordar el desarrollo del lenguaje, no podemos dejar a un lado su carácter multidimensional. El estudio de cada uno de estos componentes nos facilita la comprensión tanto del desarrollo normal como de los componentes afectados en cada patología lingüística.

Para adquirir la competencia comunicativa el hablante debe conocer y dominar los diferentes niveles que lo conforman. Cada frase que pronunciamos o escuchamos lleva unos sonidos que reconocemos, una estructura gramatical que puede ser más o menos correcta, tiene un significado en función de las palabras que la forman y de su colocación en la frase y se utiliza en un contexto concreto que le aporta significado.

Por tanto, dominar el lenguaje, implica conocer los cuatro aspectos fundamentales:

- **Fonología:** el término “desarrollo fonológico” hace referencia a la forma en que los niños adquieren los fonemas propios de su lengua.
- **Morfología y sintaxis:** la morfosintaxis se ocupa de las combinaciones del léxico para formar oraciones y del estudio de las variaciones dentro las palabras para formar frases con sentido. Es decir, de la ordenación de las palabras en una frase y de la estructura y relaciones que se producen dentro de las palabras.
- **Semántica:** Gallardo y Gallego (1993), definen la semántica como “la parte de la lingüística que estudia la significación de las palabras en una lengua. Dentro del componente semántico, podemos considerar al léxico como el conjunto de palabras de dicha lengua.”
- **Pragmática:** la función pragmática determina qué tipo de lenguaje debe usarse en un contexto determinado. El niño, además de aprender los aspectos formales del lenguaje, aprende a utilizarlos en un contexto social. De hecho, existe una diferencia entre el significado literal de una frase y el intencional (según la intención pragmática).

Galeote (2002), basándose en la división establecida por Bloom y Lahey (1978), propone el siguiente esquema:



Cada uno de estos componentes tiene reglas propias y determinan aspectos diferentes del lenguaje. Sin embargo, Bloom (1998) recuerda que estos sistemas son interdependientes entre sí para poder servir a la comunicación. Al usar el lenguaje, los interlocutores ponen en juego un conjunto de conocimientos que abarcan los distintos niveles de lenguaje.

Los estudios de Hickmann (1987) y de Karmiloff-Smith (1992) (citados en Vila, 1990, p.120), muestran que no basta solamente con estudiar la estratificación formal del lenguaje sino que también es necesario estudiar su estructura funcional.

Basándonos en lo expuesto por Puyuelo y Rondal (2003) y Sánchez Sainz (1999), elaboramos el siguiente cuadro recogiendo los aspectos fundamentales del **desarrollo morfosintáctico** del niño:

Tabla 6: Desarrollo morfosintáctico del lenguaje.

DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO DEL LENGUAJE
ENTRE LOS 0 Y LOS 6 MESES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocalización no lingüística biológicamente condicionada. ✓ Escasas influencias de la lengua materna sobre aspectos productivos.
ENTRE LOS 6 Y LOS 9 MESES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las vocalizaciones empiezan a adquirir algunas características del lenguaje propiamente dicho: entonación, ritmo, tono...
ENTRE LOS 9 Y LOS 10 MESES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preconversación; el niño vocaliza más durante los intervalos dejados libres por el adulto, también intenta espaciar y acortar las vocalizaciones para dejar lugar a la respuesta del adulto.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de enunciados de una sola palabra, que equivale a una frase adulta. ✓ A veces aparece una fase de sucesión de 2 ó 3 palabras separadas por pausas (fase de palabra media) en el intento de expresar una idea

ENTRE 16 Y 31 MESES

- ✓ Enunciados de dos palabras e incluso 3 unidas por la prosodia
- ✓ No hay nexos (artículos, pronombres,...) ni inflexión.
- ✓ Al final del estadio, usa con frecuencia enunciados del tipo nombre + verbo.

ENTRE LOS 24 Y 36 MESES

- ✓ Enunciados más largos (3-4 palabras)
- ✓ Uso del plural
- ✓ Verbo en presente, infinitivo, imperativo, gerundio y pretérito perfecto, aunque algunas usadas con rigidez
- ✓ Uso de la negación de la frase (palabra “no”)
- ✓ Uso ocasional de alguna preposición (dentro, sobre)
- ✓ Nuevas formas interrogativas (¿qué? ¿dónde?)
- ✓ Aparecen el artículo indefinido y los pronombres personales.

3 AÑOS

- ✓ Enunciados simples correctamente ordenados
- ✓ Frases de 4 ó 5 palabras correctas.
- ✓ Aparecen los demostrativos
- ✓ Uso frecuente de los negativos (no quiero, no puedo...)
- ✓ Uso de los posesivos
- ✓ Usa los interrogativos: qué, quién, cómo, dónde y por qué y responde a ellos.
- ✓ En ocasiones se usa el pasado de forma correcta
- ✓ En ocasiones se usan verbos auxiliares.

4 AÑOS

- ✓ Uso correcto de las formas irregulares de los verbos en pasado y de las diferentes formas verbales.
- ✓ Uso correcto de los artículos.

5 AÑOS
<ul style="list-style-type: none">✓ Uso de oraciones subordinadas circunstanciales de causa✓ Estructuras gramaticales cercanas a las adultas.
6 AÑOS
<ul style="list-style-type: none">✓ La mayoría usa adverbios y conjunciones.✓ Empiezan a comprender las frases pasivas, pero no las usan.✓ Algunos son capaces de discutir acerca de las formas regulares o irregulares de los verbos✓ Pueden cambiar la forma de la frase si el interlocutor no les entiende.
7 AÑOS
<ul style="list-style-type: none">✓ Usan conceptos espaciales opuestos✓ Usan términos que dependen de la perspectiva del emisor y del punto de referencia (mío-suyo, aquí-allá,...)✓ Dan más importancia a incluir todas las palabras necesarias y mantener el ritmo de la frase que al orden de las palabras. Por eso hay algunas lagunas en algunas frases.
8 AÑOS
<ul style="list-style-type: none">✓ Entienden y usan bien las pasivas✓ Aún interpretan los refranes y proverbios de forma literal.
9 AÑOS
<ul style="list-style-type: none">✓ A partir de esta edad, asocian las palabras por la semántica y no por la sintaxis.✓ Usan pronombres para referirse a una persona o cosa de la que se ha hablado anteriormente.
10 AÑOS
<ul style="list-style-type: none">✓ Uso de las preposiciones para expresar conceptos temporales o períodos concretos de tiempo (por ejemplo: en verano, en diciembre, por la tarde, a las 6)
11 AÑOS

- ✓ Uso del por qué para expresar relaciones causales entre acontecimientos.
- ✓ Entienden mejor el uso de metáforas.

12 AÑOS

- ✓ Uso de adverbios, conjunciones y formas complejas a nivel morfosintáctico.

Con respecto al **desarrollo semántico** comentar que, para adquirir el léxico, el niño debe formar diversos conceptos. Si partimos de la idea de que existe una estructura conceptual, el niño tiene que establecer distintas categorías, en las que hay elementos básicos y complejos.

Por esta razón, el primer dominio del léxico es bastante lento (sin olvidar que el desarrollo de la comprensión siempre va por delante del de la expresión).

A pesar de las diferencias interindividuales, los niños tardan varios meses en adquirir y usar sus primeras palabras, pero hacia los 18 meses hay una aceleración importante en la producción de palabras.

Este incremento se refleja en datos tan sorprendentes como el hecho de que el niño hacia los 18 meses conoce entre 50 y 100 palabras, que se han convertido en 400 - 600 a los 2 años, 1.500 a los 3 años y en un aprendizaje anual de unas 3.500 palabras entre los 2 y los 5 años.

El ritmo de adquisición varía de un niño a otro, de forma que algunos muestran un desarrollo regular y otros picos de evolución.

Las primeras palabras hacen referencia a objetos, personas, animales o acontecimientos de su entorno.

Al principio el niño las usa con un valor conceptual diferente que el de los adultos, ya que una misma palabra aparece en distintas situaciones o contextos. A medida que adquiere otras palabras y percibe diferencias entre los objetos, la utilización de esos términos se hace más precisa.

Sobre la forma en que los niños van otorgando un significado a las palabras que escuchan, hay varias teorías. Galeote (2002), tras una amplia revisión de todas ellas, concluye que, aun a riesgo de no tener mecanismos claros de explicación de este fenómeno, lo mejor es el eclecticismo, ya que las diversas corrientes acaban admitiendo que el niño utiliza varias fuentes de información.

Golinkoff, Hirsh-Pasek y Hollich (1999), dicen que “las teorías del aprendizaje de palabras sólo pueden tener éxito si se constituyen en teorías híbridas, combinando principios léxicos con teorías sobre los procesos atencionales de dominio general y las claves sociopragmáticas” (p. 309). Consideran, por tanto, necesarias todas las teorías para explicar este aprendizaje.

Siguiendo esta línea, se podría decir que para que el niño adquiriera las palabras debe hacer restricciones sobre el significado.

Cuando un niño escucha por primera vez una palabra, debe deducir a qué hace referencia. Por ejemplo, si escucha la palabra ‘caballo’ cuando ve pasar un coche tirado por un caballo, tendrá que decidir si se refiere al animal, al conjunto de animal y carro, al carro, a una parte del animal, al conjunto de animales de 4 patas, a la actividad que realiza, al caballo concreto, a otro elemento del contexto, etc.

Existen infinitas posibilidades lógicas que escoger. Para encontrar el significado correcto tendrá que restringir las hipótesis, basándose en alguna fuente de información. Recogiendo las ideas de las distintas corrientes teóricas, encontramos que no todos los tipos de restricciones están disponibles en todo momento y que no todas las palabras se crean del mismo modo (Golinkoff *et al.*, 1999). Por tanto, usará las distintas claves (sintácticas, socio-pragmáticas...) para distintos momentos y distintas palabras.

Woodward y Markman (1998) sugieren que las restricciones que usan los niños vendrán moduladas por aspectos tales como el contexto no lingüístico, las habilidades de resolución de problemas y de procesamiento de la información y por la sintaxis y pragmática que escuchan.

Clemente (2000), basándose en sus estudios, propone varias fases evolutivas en el **desarrollo pragmático.**

Tabla 7: desarrollo pragmático del lenguaje.

FASES	DESARROLLO
ESTADÍO INICIAL: Reconocimiento de las bases interpersonales de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El niño va asumiendo que el papel de la comunicación es interaccionar con los demás. ▪ Desarrollo de la capacidad de reconocer que los otros no son objetos sino personas, y proporcionan contacto interpersonal.
ESTADÍO 2: Desarrollo de los efectos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aparición de las rutinas preverbales (4-6 meses), entendidas como los comportamientos que desarrollan los niños durante la actividad conjunta con los adultos. Equivaldrían a los formatos de Bruner (1983). ▪ Desarrollo de la intencionalidad comunicativa (9-12 meses). El niño debe captar las señales que provienen del adulto, asegurarse su atención y hacer propuestas cada vez más ritualizadas y más lingüísticas. ▪ Utilización de fórmulas lingüísticas en su comunicación. ▪ Los estudios de Dale (1980) y Belinchón (1985) sobre niños de 1 y 2 años, concluyen que los niños utilizan muchas funciones pragmáticas cuando todavía cuentan con posibilidades lingüísticas escasas.
ESTADÍO 3: Afianzamiento de las estrategias comunicativas (3-5 años)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proliferan los usos comunicativos. ▪ Los niños desarrollan habilidades como: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciar una conversación. ▪ Realizar preguntas buscando información, como petición de permiso, etc. ▪ Adaptar su mensaje a los demás emitiendo distintos tipos de respuesta a los enunciados del otro. ▪ Realizar distintos tipos de descripciones o afirmaciones. ▪ Utilizar enunciados reguladores de la atención de los demás, el inicio o final de la conversación, etc. ▪ Utilizar exclamaciones.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de la capacidad de analizar los mensajes

<p>ESTADÍO 4: Control meta- cognitivo de la comunicación (Edad escolar)</p>	<p>como objetos cognitivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad para la interacción “educada” con los demás ▪ Incremento del uso cognitivo-explicativo de los enunciados. ▪ Desarrollo de la capacidad de hacer previsiones sobre hechos futuros. ▪ Discriminación progresiva de los contextos de producción discursiva. Empieza a saber qué se espera de él en su participación como interlocutor y se reconocer capaz de responder. ▪ Según Tought (1977) las funciones que los niños utilizan en esta edad en que se da valor cognitivo al uso lingüístico son: <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Directiva</i>: Dirección de las propias acciones o dirigida hacia los demás. ➤ <i>Interpretativa</i>: Descripción de experiencias pasadas y presentes y expresión de relaciones causales. ➤ <i>Proyectiva</i>: Predecir acontecimientos o consecuencias, empatizar, expresar algo imaginado. ➤ <i>Relacional</i>: Expresión del yo e interacción.
--	---

4.2.3. La evolución del lenguaje en las primeras y segundas lenguas.

Los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística se constituyen a través de operaciones mentales influenciadas por factores cognitivo y afectivos.

Bialystok (1990) destaca dos tipos de conocimientos lingüísticos, por un lado el conocimiento lingüístico explícito (**aprendizaje**) y por otro lado el conocimiento lingüístico implícito (**adquisición**).

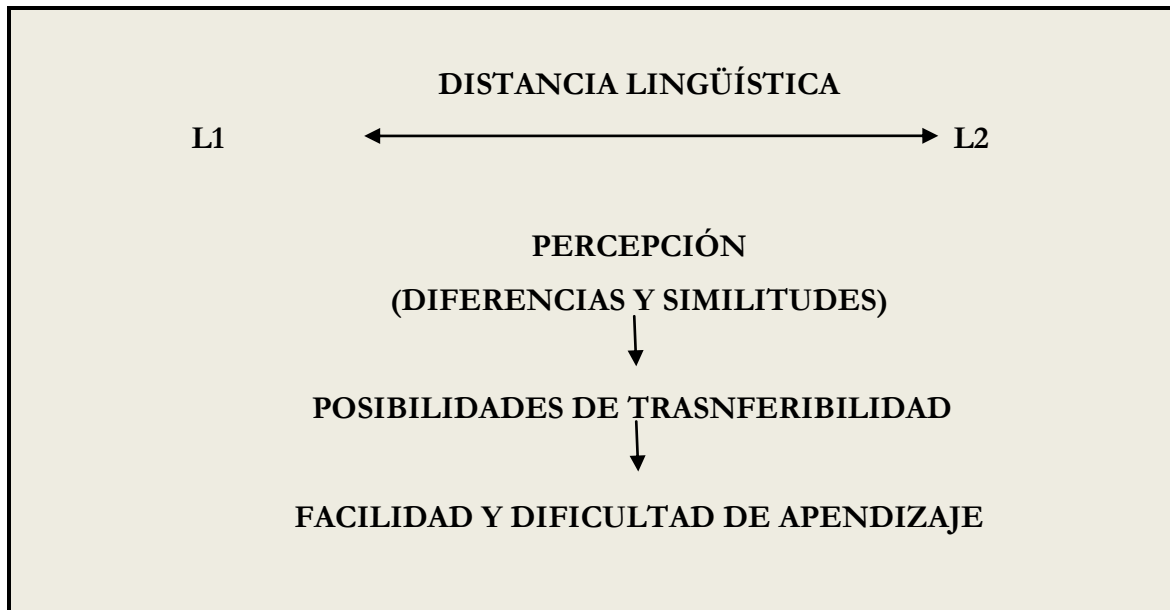
Las **características del aprendizaje y la adquisición lingüística** son las siguientes según este autor:

Tabla 8: Características del aprendizaje y adquisición.

APRENDIZAJE (Supone la conciencia lingüística).	ADQUISICIÓN (Consiste en la información intuitiva y disponible).
1. Permite un conocimiento consciente y explícito de la lengua extranjera a través de la memoria y la resolución de problemas.	1. Permite un conocimiento implícito e intuitivo de la lengua extranjera.
2. Conlleva observación y codificación de la experiencia.	2. Pretende procesar la comprensión y supone el producto de la intención comunicativa (Hatch, 1978).
3. Deriva de un contexto formal	3. Deriva de un contexto informal y natural.
4. Se desarrolla a través de la enseñanza	4. Se desarrolla de forma espontánea.
5. Se caracteriza por su adquisición en contexto de aprendizaje formal	5. Se caracteriza por su automaticidad y creatividad.
6. Su proceso de aprendizaje implica enseñanza	6. Su proceso de aprendizaje de desarrolla en un escenario natural y espontáneo.

En la **adquisición de una segunda lengua** el término **distancia lingüística** es el que nos indica las similitudes y diferencias subyacentes entre la lengua materna y la adquisición de una lengua extranjera.

Según Martínez (2004), es aconsejable comprender las diferencias existentes entre la lengua materna y la lengua extranjera. El cuadro siguiente muestra las diferencias.

Cuadro 2: Diferencias existentes entre la lengua materna y la lengua extranjera.

Fuente: Trasnferencia Lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera (Martínez, 2004).

Ringbom (1987) y Odlin (1989) han demostrado en sus investigaciones que la distancia lingüística existente entre dos sistemas puede determinar la intensidad de la trasnferencia y, como consecuencia de ello, evidenciar el grado final de dificultad o facilidad en el aprendizaje de las lenguas.

No podemos olvidar que la distancia cultural y la similitud lingüística existente entre dos sistemas, dificultan o facilitan la adquisición la segunda lengua.

La llegada a nuestros centros de alumnado inmigrante nos ha obligado a enfrentarnos a un nuevo problema para nosotros: la enseñanza del español como lengua segunda (E/L2), con todas las consecuencias que ello comporta para el desarrollo de estos alumnos, y para sus posibilidades reales de acceder a los aprendizajes escolares.

Huguet (2009) destaca la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, formulada por Cummins a finales de los 70, en relación a las implicaciones necesarias para una escuela plurilingüe.

Esta hipótesis plantea la idea de que las habilidades lingüísticas desarrolladas en una determinada lengua (L_x) pueden ser transferidas a otras (L_y), siempre que se den ciertas condiciones:

- 1) una adecuada exposición a la *L₂*, bien en la escuela o bien en el entorno, y
- 2) motivación para aprender la *L₂*.

El planteamiento de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística fue representado por Cummins (1984, 1996), a través del llamado modelo del “doble Iceberg”. Este modelo expone como la experiencia en cualquier lengua puede llevarnos a desarrollar la competencia subyacente tras la misma.

Se basa en decir que aunque la lengua de enseñanza de la escuela no coincida con su lengua materna, si la escuela posibilita que el alumno sea más competente en su L2, no solamente estará consiguiendo dicho objetivo, sino el desarrollo de la competencia lingüística general común de ambas lenguas. Siempre y cuando el alumno pueda utilizar su L1 en su contexto socio-familiar, puesto que podrán transferirse las habilidades desarrolladas de una lengua a la otra.

Por todo ello, el dominio de la L2, hace que se perfeccione la L1, siempre y cuando se disponga de una actitud positiva y de un ambiente adecuado.

Por tanto, por lo que se refiere al dominio del uso del lenguaje, el desarrollo de una lengua es solidario con el de la otra, siempre que en los diversos contextos en los que están presentes promuevan el desarrollo (Huguet, 2009). Para que el alumno llegue a desarrollar una utilización del lenguaje adecuada en situaciones de descontextualización, tiene que desarrollar primero la utilización correcta del lenguaje en situaciones altamente contextualizadas (Bruner, 1983, 1986; Wells, 1981).

Para Edelsky (1996), el lenguaje no puede ser estudiado de otro modo que no sea insertado en el propio contexto de uso.

Cummins (2005) señala que se pueden producir cinco tipos diferentes de transferencia dependiendo de la situación lingüística del sujeto: transferencia de elementos conceptuales, de estrategias metacognitivas y metalingüísticas, de aspectos pragmáticos de la lengua, de elementos lingüísticos específicos, y de conciencia fonológica.

Tal y como indican Huguet (2009), Huguet, Vila y Llorca (2000), Serra (1997), Serra y Vila (1996) y Vila (1995), han sido muchos los trabajos que han avalado esta hipótesis en los años 90, además de evaluar los primeros resultados de la implantación de programas de educación bilingüe

Cummins (1981), señala que el alumno inmigrante adquiere rápidamente una gran fluidez conversacional, pero sin embargo necesita un mínimo de cinco años para recuperar el terreno de sus iguales nativos en relación a los aspectos académicos de la lengua. Esto le lleva a marcar diferencias entre los niveles de uso del lenguaje dominados diferenciando entre:

- **Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS):** Se refiere a las habilidades lingüísticas necesarias de comunicación interpersonal y estrechamente contextualizadas (“cara a cara”) en la que es posible la negociación del sentido. El tiempo requerido para su dominio es 2 años.
- **Cognitive Academic Language Proficiency (CALP):** Se refiere a situaciones colectivas o escolares de gran exigencia académica, descontextualizadas, las cuales requieren un gran dominio del lenguaje formal. El tiempo requerido para su dominio está entre 5 y 7 años.

Se estima que el tiempo destinado al aprendizaje del español como segunda lengua sigue las siguientes fases y pautas, como norma general.

- **1º Nivel: Adquisición de habilidades comunicativas básicas:** de forma simultánea, el alumno se incorpora a su grupo-clase en varias materias: Educación Física, Plástica, Música, Tecnología...
- **2º Nivel: Perfeccionamiento del castellano como lengua de aprendizaje de las materias curriculares** (junto a la ampliación de las habilidades comunicativas): paulatinamente el alumno acude a un número cada vez mayor de sesiones y materias junto a su grupo. El alumno sale de este nivel con un diagnóstico de competencias lingüísticas y su programación de trabajo. A partir de ella los profesores de las distintas áreas podrán planificar las adaptaciones necesarias e irán introduciendo los conceptos, procedimientos y actitudes adecuados a desarrollar en las diferentes materias.
- **3º Nivel: Consolidación de las destrezas necesarias en las áreas instrumentales** (técnicas de trabajo intelectual, comprensión y expresión oral y escrita, vocabulario y conceptos básicos de las materias...).

Con los alumnos que desconocen el idioma castellano se puede plantear en el primer periodo de intensificación lingüística (Nivel 1º), una reducción o supresión temporal de las sesiones del idioma extranjero, en la medida de las posibilidades del centro, para dedicarlas a la intensificación del aprendizaje del español.

Una vez terminada esta fase inicial, puesto que un número considerable de alumnos acude a los centros con bajo nivel en el idioma extranjero (generalmente el inglés), es conveniente efectuar una adaptación curricular para favorecer su acceso a los contenidos básicos.

4.3. Las dificultades y obstáculos en el desarrollo del lenguaje y sus repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La no aparición del lenguaje a la edad que normalmente se presenta y la permanencia de unos patrones lingüísticos que caracterizan a niños de menor edad, más allá de lo que se consideran normal, viene a constituir lo que se denomina retraso del lenguaje.

Es bien sabido que para que el lenguaje de un niño evolucione adecuadamente es necesaria cierta madurez psicológica y fisiológica, y un entorno sociocultural adecuado, estimulante tanto social como afectivamente. De ahí que sea frecuente que un niño con carencias afectivas, perteneciente a una familia poco estimulante, donde hay una ausencia de interacciones comunicativas entre sus miembros o en situaciones de bilingüismo propias del colectivo inmigrante, manifieste retrasos en la adquisición y en el desarrollo del lenguaje.

Los retrasos del lenguaje afectan tanto a la expresión como a la comprensión del lenguaje. Los diferentes componentes del lenguaje (fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática) del niño con retraso se verán afectados en mayor o menor medida dependiendo de la gravedad.

A diferencia de los trastornos del habla donde los déficits se sitúan en el aspecto formal, en los retrasos del lenguaje el niño manifestará limitaciones en la forma, contenido y uso del lenguaje.

Normalmente, el niño con retardo del lenguaje manifiesta un retraso madurativo en el resto de las áreas del desarrollo. Por tanto, puede que exista también un desfase cronológico en lo cognitivo, social y motriz.

Generalmente, el niño presenta pobreza de vocabulario, lentitud de evocación, difluencias, escasa variedad de construcciones gramaticales, uso poco frecuente de las oraciones coordinadas y ausencia o empleo incorrecto de oraciones subordinadas, poco uso de posesivos, usan el plural de manera deformada o lo omiten, así como los nexos, mal uso de las categorías verbales, en sus contextos habituales hablan y se hacen comprender, pero usan un vocabulario reducido e impreciso, desconocen el nombre de muchos objetos, incluso de los más comunes, lo que les lleva al uso de rodeos, alteran la estructura lógica de las frases (en ocasiones a los 8-9 años encontramos estructuras sintácticas características de niños de 3 años), tienen dificultad en la escritura, sobre todo en ortografía y redacción, la anomalía más significativa es la presencia de agramatismos (aunque no aparece en todos los casos con la misma intensidad).

En ocasiones los problemas de comprensión pasan desapercibidos, ya que el niño en situaciones cotidianas suele valerse de los elementos contextuales para entender los mensajes de los familiares. Comprende mal las nociones abstractas referidas al espacio, al tiempo y las propiedades y el uso de las cosas.

Ante tareas en las que se le pide que resuma un texto o una historia contada previamente (oralmente), tiene enormes dificultades para sintetizar la historia y para organizar el discurso. No puede captar la estructura lógica del relato. Estas dificultades no las presenta en sus contextos habituales, puesto que utiliza apoyos extraverbales (gestualidad) para hacerse entender.

Otros síntomas no lingüísticos son los siguientes: atención dispersa, aislamiento, escasas habilidades sociales, rabietas, ansiedad, labilidad emocional, dificultades espaciales, rítmicas y psicomotrices, retraso en el razonamiento lógico y escaso desarrollo de la capacidad de abstracción, problemas de comprensión lectora, dificultades de aprendizaje a lo largo de toda la escolaridad (un retraso escolar aproximado de 2 ó 3 años), etc. La mayoría de los niños con retrasos del lenguaje son remitidos a consultas por problemas de aprendizaje escolar en ortografía y lectura, de ahí la importancia del diagnóstico diferencial.

4.3.1. Dificultades y obstáculos en primeras y segundas lenguas: repercusiones en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

El aprendizaje de una lengua se compone de diferentes tipos de habilidades:

- Lengua como medio de comunicación.
- Lengua como herramienta para el análisis y la expresión de una realidad y unos sentimientos.
- Lengua como una estructura.

Cuando los niños van a la escuela ya dominan el aspecto estructural y utilizan la lengua como medio de comunicación, sin embargo el alumnado inmigrante debe incorporarse a nuestro sistema educativo y, si no hablan la lengua vehicular, pueden ver mermadas sus posibilidades de aprender y de acceder a la plena ciudadanía.

Según Moreno (2006), estos alumnos tienen que aprender español no sólo para facilitar sus relaciones sociales, sino como instrumento de acceso al currículo que les permita progresar.

Por otra parte, el hecho de encontrarse en una situación de inmersión, en la que pueden oír y practicar la lengua objeto de estudio valiéndose de diversas estrategias, supone un apoyo del entorno que no siempre es aprovechado como recurso educativo válido por el profesorado, que se atiene en muchas ocasiones escrupulosamente a los contenidos que aparecen en el currículo o en los manuales.

Ante la incorporación de alumnado extranjero con desconocimiento del idioma castellano, la escuela ha de garantizar el aprendizaje intensivo del idioma tanto con fines comunicativos como de acceso al currículum.

Numerosos investigadores aconsejan que cuanto antes se produzca el aprendizaje de la segunda lengua, mejores serán los resultados en el proceso de adquisición; a su vez señalan que es la pubertad el momento crítico a partir del cual el aprendizaje de la segunda lengua (L2) resulta muy difícil, sugiriendo, por tanto, su aprendizaje durante el periodo favorable, pues nos conduce a la adquisición natural y casi nativa de la L2.

Ese periodo favorable de aprendizaje de la L2 comienza una vez que el niño ha adquirido un dominio eficiente de la lengua materna (L1) y eso suele ocurrir a los tres años de edad.

Cuando la incorporación se realiza en la educación infantil o primaria, los problemas suelen ser menores y, en cambio, son más importantes cuando ello ocurre en la educación secundaria obligatoria.

En el primer caso, la posibilidad de incorporarse a la lengua de la escuela se relaciona con a la propia práctica educativa y a los recursos con que cuenta el centro para establecer una pedagogía individualizada que garantice el conocimiento lingüístico de este alumnado.

En el segundo caso, aparecen más problemas ya que, en muchas ocasiones, los propios contenidos de estos ciclos educativos dificultan la incorporación del alumnado extranjero que acaba de llegar y no conoce la lengua de la escuela (Vila, 1999). Esta misma idea es defendida y apoyada por Etxebarria (2005).

Según Navarro (2010), si tenemos en cuenta el periodo crítico del aprendizaje en la segunda lengua, podemos decir que es conveniente que los colegios enseñen la segunda lengua en edades más tempranas. Por tanto, el colegio cumple un papel esencial en la adquisición de la segunda lengua, porque provee de un contexto adecuado que facilita el contacto de los niños con la lengua extranjera, dando a los alumnos el input lingüístico necesario que será básico para su aprendizaje.

Reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que afectan al alumnado de origen lingüístico diverso, es algo normal en los tiempos que corren, teniendo que tener en cuenta la formación didáctica que el profesorado recibe en relación a este nuevo colectivo que necesita atención específica.

En este sentido y en relación las investigaciones y programas desarrollados en Cataluña, tenemos que apelar a su experiencia como señala Huguet (2009), destacando sus veinte años de trabajo en programas de inmersión lingüística. En estos programas prima la adquisición comunicativa de la segunda lengua, la cual será la encargada en un futuro de vehicular la gran mayoría de los contenidos académicos. La escuela es la encargada de enseñar nuestra lengua materna al alumno inmigrantes, permitiéndole lograr los objetivos académicos marcados por nuestro currículum educativo y facilitándole el dominio de la misma. Sin que esto suponga implantar la segunda lengua como lengua vehicular desde el primer momento de incorporación al centro.

La investigación realizada por Burriel (2006), sobre la enseñanza del catalán con inmigrantes adolescentes, concluyó que el alumno previamente escolarizado aborda con mayor adecuación el aprendizaje de una nueva lengua. Este mismo autor señala, los

recursos para acoger a este nuevo grupo de escolares inmigrantes son mínimos, tanto profesional como curricularmente.

No debemos olvidar la investigación de Mesa y Sánchez, (1996). Estos autores concluyen que la sola asistencia al aula ordinaria, cuando en ésta se imparten las clases en la lengua que no es la materna, no es suficiente para conseguir un dominio razonable de la segunda lengua, si no se establece paralelamente ningún tipo de intervención educativa.

Díaz- Agudo, Barajo y Royo en 1996, llevaron a cabo un estudio en siete centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid con el objetivo de conocer como se originaba el aprendizaje del castellano como segunda lengua por parte del alumno inmigrante. Estos autores ponen de manifiesto que existen dos niveles en el ritmo de aprendizaje de las lenguas: por un lado las habilidades básicas de comprensión y expresión, las cuales se adquieren con rapidez, concretamente entre los dos meses y medio y los cuatro meses; y las habilidades necesarias para seguir las explicaciones de la clase y expresarse con precisión, creando éstas mayores dificultades ya que se necesita para su dominio entre uno y tres años respectivamente.

4.3.2. Desarrollo de los niveles del lenguaje y su incidencia en los procesos de aprendizaje del alumnado autóctono e inmigrante.

En líneas generales, podemos señalar tres diferencias fundamentales entre los procesos de aprendizaje de una primera lengua (L1), que es la que desarrolla en este caso el alumnado autóctono; y las que tienen lugar durante el aprendizaje de otra lengua distinta a la materna, desarrollada por el alumnado inmigrante (L2) en momentos posteriores del desarrollo.

En primer lugar, hay que insistir en el hecho de que el alumno inmigrante ya ha adquirido una lengua previa mientras que el otro aún está construyendo su primer sistema de representación lingüística.

En segundo lugar, el niño autóctono está inmerso en un contexto de apoyo social, de atención y de cuidados que no recibe igualmente el inmigrante.

Y en tercer lugar, una diferencia entre los dos procesos de aprendizaje tiene que ver con el grado de especificidad del lenguaje. Es lógico pensar que el aprendiz de una lengua materna aún no conoce la lengua de los adultos de su comunidad, al contrario que el aprendiz de una segunda lengua que, no sólo ha desarrollado ya un sistema lingüístico

inicial, sino que ha adquirido un grado de conocimiento general del mundo lo suficientemente elevado como para sobrevivir en una sociedad compleja.

A su vez, también existen aspectos en común entre el aprendizaje de la lengua materna en un entorno natural y el aprendizaje de la segunda lengua en la escuela.

Algunos de estos aspectos, como indica Navarro (2010), están basados en los procesos de aprendizaje de la L1 que se aplican a la enseñanza de la L2 en el aula, con la creencia de que si ciertos comportamientos o estrategias funcionaron en el primer caso, debemos aplicarlos en la enseñanza de la L2 para conseguir cierto éxito con nuestros estudiantes.

Existen muy pocas investigaciones donde se analicen las relaciones existentes entre el conocimiento de la lengua materna, el conocimiento de la L2 y el rendimiento académico de los estudiantes en nuestro país. Por eso, para Vila (2006), es aventurado extraer conclusiones generales de los trabajos existentes ya que la diversidad de la infancia extranjera es enorme desde muchos puntos de vista: conocimiento de su propia lengua, nivel de escolarización previo, momento de incorporación a nuestro sistema educativo, nivel socioprofesional de la familia y expectativas educativas, actitudes hacia las lenguas y semejantes, etc.

Varios trabajos existentes sobre la relación entre inmigración y éxito escolar son decepcionantes, dado que los alumnos inmigrantes obtienen resultados significativamente más bajos que los estudiantes autóctonos (Fullana, Besalú y Vila, 2003; Montes, 2002; Siguan, 1998).

La investigación realizada por Siguan (1998) en 4 escuelas de Madrid y 4 escuelas de Cataluña entre 1994 y 1996, concluye que sólo el 50% de los alumnos extranjeros obtienen el graduado escolar frente a las dos terceras partes del alumnado autóctono.

El trabajo de Fullana *et al.*, (2003), llevado a cabo durante los cursos 1997 y 1998 con inmigrantes africanos escolarizados en 6º de Educación Primaria y 2º y 4º de ESO en las comarcas de Girona, concluye que un 61% de los alumnos inmigrantes acaba la enseñanza primaria con dificultades académicas importantes, frente a un 30% de los alumnos autóctonos. Y que el porcentaje que presenta importantes dificultades en el paso del Primer Ciclo al Segundo Ciclo de la ESO es de un 47%. Finalmente, el porcentaje de alumnado africano que no promueve de la enseñanza primaria a la secundaria multiplica por diez el porcentaje de alumnado autóctono (un 3% frente a un 0'3%) (Vila, 2006).

Estos resultados no son muy desiguales a los encontrados en otras Comunidades, como la Región de Murcia o la provincia de Girona por Montes (2002) y Besalú (2002) respectivamente, donde se aprecia que más del 60% de los escolares inmigrantes no superan la Etapa Primaria, aumentando estos porcentajes en el primer ciclo de la ESO.

En las dos investigaciones se demuestra que las puntuaciones obtenidas por el alumnado inmigrante en la lengua de la escuela, eran significativamente más bajas que las de sus pares autóctonos.

**Parte II: Marco
Empírico.**

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Es cada vez más normal, en los tiempos que corren encontrar en los colegios españoles un grupo importante de alumnos que procedentes de diversos países, necesita aprender un segundo idioma que les permita alcanzar un adecuado desarrollo emocional, escolar y social. Cada curso académico asistimos a la cada vez mayor escolarización de niños y niñas inmigrantes, que ponen a prueba nuestro sistema educativo, siendo el encargado de favorecer la integración y responder al derecho de toda persona a la educación y la formación básica. Por ello, el sistema educativo tiene que formar al alumnado en el aprendizaje de nuevas culturas, habilidades de comunicación y actitudes positivas respecto a la diversidad cultural.

Este panorama introduce un elemento nuevo en relación con las funciones que maestros, especialistas en lenguaje e investigadores, desempeñan en los ambientes educativos. Y encamina nuestra labor hacia la mejora de las habilidades lingüísticas del alumnado inmigrante, con el objetivo de favorecer su integración y la adquisición de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Investigaciones como las de Collier (1987), Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996), Hakuta, Butler y Witt (2000), Huguet, Navarro y Janés (2007), Huguet, Chireac, Navarro y Sansó (2011), Klesmer (1994), Granada (1999), Maruny y Molina (2000), Navarro y Huguet (2005), Ramírez (1992), Skutnabb-Kangas y Toukomaa, (1976), Thomas y Collier (1997), confirman que existe un debate generalizado entre las diferencias en la adquisición y el dominio de la lengua del país de acogida en torno a la edad de llegada del alumno y/o el tiempo de estancia en nuestro país.

Otros de los puntos más debatidos en torno a al alumnado inmigrante son los resultados académicos y el nivel de conocimiento lingüístico del mismo en comparación con sus pares autóctonos. Estudios como los de Huguet, Navarro y Janés (2007) y Navarro y Huguet (2005, 2010), van en la misma línea de las conclusiones que se plantean en los estudios realizados en el ámbito anglosajón, donde se constata que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del autóctono. Serra (1997) y Siguan (1998), demuestran que los resultados académicos del alumnado

inmigrante son más bajos que los del alumnado autóctono, afirmación a la que también se suma la OCDE.

Como afirma Vila (2006) en la gran mayoría de los países del mundo occidental el alumnado inmigrante padece grandes problemas con la lengua de la escuela y tarda un tiempo considerable en resolverlos. Esto puede explicar las altas tasas de fracaso escolar de este colectivo. Este autor, basándose en las investigaciones de Huguet y Navarro (2006), Huguet (2008, 2009), destaca que la literatura sobre la escolarización de los escolares inmigrantes ha puesto de manifiesto los decepcionantes resultados a nivel de lenguaje y el elevado fracaso escolar de los mismos. Esta misma idea ha sido defendida por Cummins (1996, 2000) y Licón Khisty (1992).

La escolarización de los alumnos inmigrantes requiere una respuesta educativa inmediata. En primer lugar, porque es un derecho y una exigencia que reclama el propio alumno. Y en segundo lugar, porque sólo la evolución en el aprendizaje, lo más homogénea y similar entre todo el alumnado, podrá garantizar un clima escolar positivo, integrador, y socializador acorde con la escuela inclusiva (tal y como señala la LOE).

También es necesario reorientar la tarea que llevan a cabo los profesores de apoyo, los orientadores y los maestros especialistas. En la mayoría de los centros el alumnado inmigrante recibe clases de apoyo, precisamente para reforzar su dominio sobre la lengua autóctona, y para propiciar lo antes posible su incorporación al mismo 'tren' de aprendizaje en el que 'viaja' el resto de la clase.

Estamos convencidos que, sólo cuando se da un proceso de escolarización normalizado, es cuando se puede proponer una formación educativa capaz de respetar la identidad cultural propia, basada en un reconocimiento recíproco que actúe como elemento de adaptación y socialización.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

A continuación señalamos los principales objetivos de nuestra investigación.

2.1. Objetivo General.

Aportar un mayor conocimiento sobre las habilidades lingüísticas y sociales del alumnado inmigrante.

2.2. Objetivos Específicos.

- Detectar y evaluar necesidades educativas específicas en el área de lenguaje en alumnado inmigrante desde un enfoque psicopedagógico.
- Orientar la intervención individualizada del alumno en el caso de que sea necesaria.
- Orientar la intervención docente para mejorar la competencia lingüística a través del currículo ordinario del área de lengua.
- Comprobar qué modelos curriculares de centro se adaptan a la enseñanza del lenguaje para el alumnado inmigrante.
- Diseñar estrategias de intervención en las áreas del lenguaje y la comunicación que posibiliten procesos de aprendizaje normalizados en el alumnado inmigrante.
- Obtener datos que permitan elaborar escalas de desarrollo con la idea de comparar los procesos madurativos y de aprendizaje del alumno inmigrante y del español.
- Evaluar el dominio del lenguaje en sus niveles morfológico, sintáctico, semántico y pragmático del alumnado inmigrante y español.
- Identificar el grado de integración social del alumnado inmigrante.
- Comparar el grado de socialización del alumnado inmigrantes en relación al alumnado español.

- Conocer que aspectos facilitadores y perturbadores de la socialización se identifican en el alumnado inmigrante y español.
- Diseñar y orientar futuras investigaciones en el ámbito educativo y social.

3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.

A continuación señalamos las hipótesis de nuestra investigación.

- ❖ **Hipótesis 1.** Los alumnos inmigrantes manifiestan un nivel de dominio lingüístico inferior a lo correspondiente a su edad cronológica.
- ❖ **Hipótesis 2.** Los alumnos inmigrantes manifiestan mayores dificultades en morfosintaxis y semántica que en el resto de componentes del lenguaje.
- ❖ **Hipótesis 3.** Existen diferencias en la competencia lingüística de los alumnos inmigrantes según la edad de los menores y el sexo.
- ❖ **Hipótesis 4.** Existen diferencias significativas entre el alumnado inmigrante y el alumnado español en relación a los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática).
- ❖ **Hipótesis 5.** El alumno inmigrante manifiesta en menor medida aspectos facilitadores de la socialización, tales como liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol, que el alumnado español.
- ❖ **Hipótesis 6.** El alumno inmigrante manifiesta en mayor medida aspectos perturbadores de la socialización, tales como agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez, que el alumnado español.
- ❖ **Hipótesis 7.** Existen diferencias significativas entre el alumnado inmigrante y el alumnado español en relación a los componentes de socialización.
- ❖ **Hipótesis 8.** Existen diferencias en la socialización de los alumnos inmigrantes según la edad de los menores y el sexo.
- ❖ **Hipótesis 9.** Existe relación entre las competencias lingüísticas y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de la socialización en el alumno inmigrante
- ❖ **Hipótesis 10.** La relación entre competencias lingüísticas y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de la socialización varían según el sexo y la edad.

4. MÉTODO.

La propuesta metodológica de esta investigación se desarrolla en el marco de diez Centros Educativos de Infantil y Primaria (C.E.I.P) de la Comunidad Autónoma de Extremadura donde se escolariza alumnado inmigrante.

4.1. Muestra.

La muestra se compone de un total de 326 alumnos de los cuales 170 son alumnos inmigrantes y 156 son alumnos españoles, siendo éstos considerados como grupo de control. Los centros seleccionados para nuestro estudio son:

- C.E.I.P Virgen de Bótoa, de Badajoz.
- C.E.I.P Puente Real, de Badajoz.
- C.E.I.P Montero de Espinosa, de Almendralejo.
- C.E.I.P Ejido, de Jaraíz de la Vera.
- C.E.I.P Nuestra Señora de la Soledad, de Badajoz.
- C.E.I.P Los Glacis, de Badajoz.
- C.E.I.P Juan Vázquez, de Badajoz.
- C.E.I.P Virgen de Guadalupe, de Quintana de la Serena.
- C.E.I.P Joaquín Tena Artigas, de Castuera de la Serena.
- C.E.I.P Calderón de la Barca, de Zalamea de la Serena.

Entre los colegios muestra de estudio, nos encontramos con centros donde existe una gran afluencia de alumnado inmigrante, como es el caso de los C.E.I.P: Virgen de Bótoa, Puente Real, Montero de Espinosa y Ejido. Por el contrario, dentro de la muestra analizamos otros centros donde la escolarización de alumnado inmigrante es menor, siendo este el caso de los C.E.I.P: Nuestra Señora de la Soledad, Los Glacis, Juan Vázquez, Virgen

de Guadalupe, Joaquín Tena Artigas y Calderón de la Barca.

Cinco de los centros se encuentran enclavados en zonas rurales (C.E.I.P Montero de Espinosa, C.E.I.P Ejido, C.E.I.P Virgen de Guadalupe, C.E.I.P Joaquín Tena Artigas y C.E.I.P Calderón de la Barca), mientras que los otros cinco están situados en zona urbana (C.E.I.P Virgen de Bótoa, C.E.I.P Puente Real, C.E.I.P Nuestra Señora de la Soledad, C.E.I.P Los Glacis y C.E.I.P Juan Vázquez).

La distribución de la muestra por centros ha sido la siguiente:

- C.E.I.P Virgen de Bótoa: se han evaluados 39 sujetos inmigrantes y 41 sujetos autóctonos.
- C.E.I.P Puente Real: los evaluados han sido 25 sujetos inmigrantes y 28 autóctonos.
- C.E.I.P Montero de Espinosa: en este centro hemos evaluado a 25 sujetos inmigrantes y a 33 autóctonos.
- C.E.I.P Ejido: los evaluados han sido 26 sujetos inmigrantes.
- C.E.I.P Nuestra Señora de la Soledad: donde se han evaluados 18 sujetos inmigrantes y 12 sujetos autóctonos.
- C.E.I.P Los Glacis: en este centro hemos evaluado a 5 sujetos inmigrantes y a 7 autóctonos.
- C.E.I.P Juan Vázquez: los evaluados han sido 5 sujetos inmigrantes y 5 autóctonos.
- C.E.I.P Virgen de Guadalupe: se han evaluados 5 sujetos inmigrantes y 8 sujetos autóctonos.
- C.E.I.P Joaquín Tena Artigas: en dicho centro hemos evaluado a 12 sujetos inmigrantes y a 13 autóctonos.
- C.E.I.P Calderón de la Barca: los evaluados han sido 10 sujetos inmigrantes y 9 autóctonos.

Del total de alumnos evaluados tenemos 152 varones, de los cuales 79 son inmigrantes y 73 autóctonos, y 174 mujeres, 91 de ellas inmigrantes y 83 autóctonas. Sus

edades están comprendidas entre los 5 y los 12 años.

A la hora de delimitar la edad mínima de los niños objeto de análisis se ha tenido en cuenta el desarrollo del lenguaje. Según Rondal (1999), el niño de 6 años dispone de un lenguaje que se aproxima sensiblemente al lenguaje del adulto y está preparado, desde hace ya algún tiempo, a aprender un segundo sistema de símbolos: el lenguaje escrito.

El niño de 6 años ha dominado el mecanismo de los diferentes sonidos característicos de una lengua. Puede producirlos y repetirlos a voluntad de forma aislada. No es extraño, de todos modos, que subsista una pequeña dificultad por algún tiempo en la articulación de los fonemas más difíciles de adquirir.

En relación al vocabulario, el niño a esta edad comprende cerca de 2.500 palabras. Se puede estimar en más o menos la mitad el número de palabras que figuran en su repertorio productivo. Las palabras que el niño utiliza, en primer lugar son, aquellas que corresponden con sus intereses, preferencias, motivaciones, preocupaciones y capacidades cognitivas del niño.

El niño también adquiere los principios que rigen la formación de frases. El niño de 6 años es capaz de expresar el carácter definido o indefinido de la palabra a través de la selección del artículo. Concuera muy a menudo de forma correcta los artículos, adjetivos, pronombres y nombres, incluso los sujetos y verbos. Es capaz de situar correctamente una entidad o un acontecimiento en el espacio, por medio de diversos adverbios y preposiciones.

La localización en el tiempo se va asimilando paulatinamente con el uso de diferentes tiempos verbales y de adverbios y preposiciones de tiempo. El niño de 5-6 años comprende y formula los diferentes tipos de frase, excepto las enunciativas reversibles a la voz pasiva.

Entre los 6 y 10 años se da un desarrollo lingüístico nada despreciable. El niño estabiliza su pronunciación, lo que a su vez contribuye al aprendizaje de la lectura y las actividades de análisis auditivo y vocal; se aprenden palabras nuevas, aunque a un ritmo más lento; aumenta el desarrollo de la morfosintaxis (la producción de los pronombres posesivos plurales, la comprensión del significado exacto y la producción de ciertos adverbios y preposiciones de espacio y de tiempo, el empleo de tiempos como el condicional pasado y el pluscuamperfecto, la concordancia de los tiempos entre la proposición principal y la proposición subordinada según las reglas de los adultos, el dominio del empleo de diversas proposiciones circunstanciales, etc.); y se produce una

mejor organización discursiva en el niño (discurso narrativo, argumentativo, explicativo y descriptivo). Pero no debemos olvidar que las adquisiciones durante este periodo se refieren a aspectos menores del sistema lingüístico, en comparación con los desarrollos fundamentales que se producen antes de los 5-6 años.

4.2. Instrumento.

Para evaluar el desarrollo lingüístico de los niños utilizamos la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial BLOC-SR. (Puyuelo, Renom, Solanas y Wiig, 2007).

La versión Screening Revisada del BLOC es una prueba destinada a detectar si existen dificultades en alguno de los cuatro componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Esta prueba nos permite estimar el riesgo de que exista problema del lenguaje en cada una de las 4 habilidades comunicativas evaluadas. También nos informa de forma global sobre el nivel lingüístico y comunicativo del niño en los 4 módulos y nos indica qué módulo de la batería completa BLOC-C (Puyuelo, Wiig, Renom y Solanas, 1998) debemos administrar al niño al completo si queremos obtener más datos y una puntuación más exacta. Los módulos se han diseñado para verificar el nivel de dominio a partir del 70 % de aciertos.

El BLOC puede aplicarse a partir de los 5 años para evaluar la expresión y la comprensión de niños en los cuatro componentes del lenguaje, cuantitativa y cualitativamente. Es muy útil para el diseño de planes de intervención individualizados y grupales.

A lo largo de los 4 módulos, las tareas a llevar a cabo para provocar la respuesta del niño son las siguientes: denominar dibujos (objetos o acciones), completar frases orales incompletas (generalmente en respuesta a dibujos), producción paralela (formular frases que, a nivel de estructura son similares a las que le propone el evaluador, también en respuesta a dibujos) y lenguaje inducido (el niño debe expresar verbalmente una respuesta ante situaciones que le presentamos en un dibujo).

La batería proporciona las siguientes puntuaciones:

- PD (bruta) en relación a los ítems.
- PT (puntuación transformada en relación a las curvas de desarrollo).
- PC (puntuación centil):
 - 70-100: nivel superior: el alumno domina la habilidad psicolingüística y puede usarla correctamente.
 - 60-70: nivel de transición: el alumno necesita ayuda para dominar completamente la habilidad psicolingüística
 - 30-60: nivel de emergencia: el alumno muestra un dominio muy bajo y necesita ayuda.
 - Inferior a 25-30: nivel de alarma: la competencia del lenguaje es muy reducida.
- Seis niveles: A, B, C, D, E, F.
 - A: Centil superior a 90
 - B: Centil 75-90
 - C: Centil 50-75
 - D: Centil 25-50
 - E: Centil 10-25
 - F: Centil inferior a 10

1) Morfología. Con este módulo se evalúa el conocimiento y uso de las reglas morfológicas por parte del niño: los conocimientos de flexión y formación de palabras, el uso de reglas de plurales, posesivos, formas personales de tercera persona, verbos regulares, y formas irregulares de sustantivos y verbos y la formación de sustantivos complejos y derivaciones adjetivales. Se compone de 19 apartados o bloques de 10 ítems cada uno. El número total de ítems es de 190. Los bloques son los siguientes:

- Bloque 1. Plurales: Singulares acabados en vocal.
- Bloque 2. Plurales: Singulares acabados en consonante e invariables.
- Bloque 3. Adjetivo.
- Bloque 4. Formas verbales regulares. Presente.
- Bloque 5. Formas verbales regulares. Pasado.
- Bloque 6. Formas verbales regulares. Futuro.
- Bloque 7. Formas verbales regulares. Imperfecto.
- Bloque 8. Formas verbales irregulares. Presente.
- Bloque 9. Formas verbales irregulares. Pasado.
- Bloque 10. Formas verbales irregulares. Futuro.
- Bloque 11. Participios.
- Bloque 12. Comparativos y superlativos.
- Bloque 13. Sustantivos derivados: Profesiones.
- Bloque 14. Sustantivos derivados.
- Bloque 15. Adjetivos derivados.
- Bloque 16. Pronombres personales. Sujetos.
- Bloque 17. Pronombres personales en función de objeto.
- Bloque 18. Reflexivos.
- Bloque 19. Posesivos.

La versión BLOC-SR está compuesta por 11 bloques de 47 preguntas en su totalidad, los bloques son:

- Bloque 1. Formas verbales regulares. Futuro.
- Bloque 2. Formas verbales regulares. Imperfecto
- Bloque 3. Formas verbales irregulares. Presente.
- Bloque 4 Formas verbales irregulares. Pasado.
- Bloque 5. Formas verbales irregulares. Futuro.
- Bloque 6. Comparativos y superlativos.
- Bloque 7. Sustantivos derivados.
- Bloque 8. Pronombres personales. Sujetos.
- Bloque 9. Pronombres personales en función de objeto.
- Bloque 10. Reflexivos.
- Bloque 11. Posesivos.

2) Sintaxis. Este módulo informa sobre la estructura de la oración: sobre el sintagma nominal, el sintagma verbal, el sintagma adjetivo, etc. Se compone de 18 bloques de 10 ítems cada uno. El total es de 180 ítems. Los bloques son los siguientes:

- Bloque 1. Oraciones simples: Sujeto-Verbo.
- Bloque 2. Oraciones simples: Sujeto-Verbo-Objeto Directo.
- Bloque 3. Oraciones simples: Sujeto-Verbo-CCL.
- Bloque 4. Oraciones simples: Sujeto-Verbo copulativo-Atributo.
- Bloque 5. Oraciones simples: Sujeto-Verbo-OD-CCL.
- Bloque 6. Oraciones simples: Sujeto-Verbo-OD-OI.
- Bloque 7. Oraciones negativas.
- Bloque 8. Negación del atributo.
- Bloque 9. Pronombres y adverbios de negación.
- Bloque 10. Voz pasiva.
- Bloque 11. Sujetos coordinados. Objetos coordinados.
- Bloque 12. Verbos coordinados. Adjetivos coordinados.
- Bloque 13. Oraciones comparativas.
- Bloque 14. Oraciones subordinadas. Causa y condición.
- Bloque 15. Subordinadas temporales: “Después” / “Antes”.
- Bloque 16. Subordinadas temporales: “Cuando” / “Hasta que”.
- Bloque 17. Subordinadas adversativas.
- Bloque 18. Subordinadas de relativo.

La versión BLOC- SR está compuesta por 11 bloques de 45 preguntas en total. Los bloques son los siguientes:

- Bloque 1. Oraciones simples: Sujeto-Verbo-Objeto Directo.
- Bloque 2. Voz pasiva.
- Bloque 3. Sujetos coordinados. Objetos coordinados.
- Bloque 4. Verbos coordinados. Adjetivos coordinados.
- Bloque 5. Oraciones comparativas.
- Bloque 6. Oraciones subordinadas. Causa y condición.
- Bloque 7. Subordinadas temporales: “Después” / “Antes”.
- Bloque 8. Subordinadas temporales: “Cuando” / “Hasta que”.
- Bloque 9. Subordinadas adversativas.

3) Semántica. Este módulo evalúa aspectos de contenido, con pruebas que exploran el conocimiento que tiene el niño de la función significativa de determinados elementos de la oración: agente, paciente o dativo, tema u objeto, instrumental y locativo, nociones temporales y espaciales, cualitativas y de cantidad. Se compone de 8 bloques de 10 ítems cada uno. El número total de ítems es de 80. Los bloques son los siguientes:

- Bloque 1. Agente-Acción.
- Bloque 2. Acción-Objeto.
- Bloque 3. Dativo.
- Bloque 4. instrumental.
- Bloque 5. Locativo.
- Bloque 6. Modificadores.
- Bloque 7. Cuantificadores.
- Bloque 8. Modificadores de tiempo y sucesión.

La versión BLOC- SR está compuesta por 5 bloques de 29 preguntas en su totalidad.

- Bloque 1. Dativo.
- Bloque 2. Locativo.
- Bloque 3. Modificadores.
- Bloque 4. Cuantificadores.
- Bloque 5. Modificadores de tiempo y sucesión.

4) Pragmática. Este módulo evalúa el uso del lenguaje por parte del niño en situaciones comunicativas concretas. Explora cómo utiliza el lenguaje el niño en distintas situaciones de comunicación e interacción social y respecto a diferentes funciones o usos: pedir información, saludar, protestar, ordenar... Se compone de 13 bloques de 10 ítems cada uno. El número de ítems total es de 130 (la versión screening consta de 23 ítems).

Los bloques son los siguientes:

- Bloque 1. Saludos y despedidas.
- Bloque 2. Reclamar la atención.
- Bloque 3. Ruego / Concesión/ Negar permiso.
- Bloque 4. Demandas de información específica.
- Bloque 5. Demandas de confirmación o negación.
- Bloque 6. Quién / Qué (de qué, cuál, cuyos, con qué).
- Bloque 7. Dónde / Cuándo.
- Bloque 8. De quién (para quién, a quién)
- Bloque 9. Por qué / Cómo.
- Bloque 10. Hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación.
- Bloque 11. Requerimientos directos de acción.
- Bloque 12. Requerimientos indirectos de acción.
- Bloque 13. Protestas.

La versión BLOC- SR está compuesta por 12 bloques de 23 preguntas en su totalidad. El único bloque que no incluye esta versión respecto al BLOC es el Bloque 7. (Dónde / Cuándo).

Por otra parte, el instrumento utilizado para la evaluación de la socialización de los escolares muestra de estudio, es la **Batería de socialización (para padres y profesores) de Silva y Martorell (2001)**.

La batería de socialización es un conjunto de escalas de estimación para la evaluación de la socialización de niños y adolescentes entre los 6 y los 15 años de edad, aplicable tanto en ambientes escolares como extraescolares. El BAS en su versión para profesores (BAS-1) y padres (BAS-2) nos ha permitido evaluar la socialización del alumnado inmigrante a través de las siete escalas que forman la prueba, en la cual se diferencia entre aspectos positivos/facilitadores y negativos/perturbadores/inhibidores de la socialización.

Los elementos que componen la batería son 118 para BAS-1 y 114 para BAS-2. Estos elementos cumplen dos funciones básicamente:

1) Lograr un perfil de socialización a través de siete escalas:

➤ Cuatro aspectos positivos/facilitadores de la socialización:

- LI Liderazgo.
- JV Jovialidad.
- Ss Sensibilidad Social.
- Ra Respeto-autocontrol.

➤ Tres de aspectos negativos/perturbadores/inhibidores de la socialización:

- At Agresividad-terquedad.
- Ar Apatía-retraimiento.
- An Ansiedad-timidez.

2) Obtener una apreciación global de la socialización con una escala:

- Cs Criterial-socialización.

4.3. Procedimiento

Durante los meses de enero a junio del año 2008 se seleccionaron los centros escolares extremeños en los que se encontraban escolarizados los alumnos objeto de análisis.

Para ello contactamos con las Administración Educativa con la intención de que nos facilitara los datos y los permisos necesarios para seleccionar los colegios donde la población inmigrante fuera más elevada y, a su vez, poder contactar con los equipos directivos, a fin de solicitarles su colaboración en la investigación.

Una vez facilitados los permisos y seleccionados los centros educativos, mantuvimos varias reuniones con los equipos directivos, con la finalidad de darles a conocer la investigación y establecer un calendario para la aplicación de los instrumentos.

De julio a septiembre de 2008 nos dedicamos a la preparación de los instrumentos y materiales necesarios para la realización del estudio, comenzando con la aplicación de las pruebas en enero de 2009.

La aplicación de las pruebas se realizó en dos fases:

La primera fase se llevó a cabo durante el curso académico 2009-2010 donde se analizaron los centros que tenía mayor afluencia de alumnos inmigrantes escolarizados en sus aulas. Y la segunda fase en el curso académico 2010-2011, analizando colegios donde el número de alumnos inmigrantes no era tan elevado como en los anteriores.

En primer lugar aplicamos la prueba BLOC-SR, administrándose de forma individual, en los diez centros seleccionados.

La evaluación de los diferentes componentes lingüísticos en cada uno de los niños duró aproximadamente 45 minutos, aunque en algunos casos, la actitud de los mismos durante la sesión, dificultó la exploración y se amplió el tiempo de aplicación de la prueba. Primero se le administró el BLOC-SR al alumnado inmigrante y luego al alumnado autóctono como grupo de control. El orden de aplicación de los módulos fue el siguiente: morfología, sintaxis, semántica y pragmática

La exploración del lenguaje fue llevada a cabo por cuatro evaluadores. A fin de garantizar la máxima validez, fiabilidad y objetividad en la recogida de datos. Los evaluadores fueron instruidos con anterioridad en la aplicación del BLOC-SR.

Los instrumentos BAS-1 y BAS-2 fueron entregados a los tutores de los alumnos, para que a su vez estos los distribuyeran a los padres/madres de los alumnos seleccionados (BAS-2). Una vez pasado el plazo de tres semanas desde la entrega, se recogieron los cuestionarios.

5. RESULTADOS.

Con la finalidad de comprobar si se cumplen las hipótesis formuladas, los datos obtenidos a través de los instrumentos, se han procesado mediante el paquete estadístico SPSS 17.0 para Windows, que nos ha permitido analizar y trabajar estadísticamente los datos.

En cuanto a la elección de las pruebas estadísticas adecuadas a nuestra investigación queremos comentar que se utilizaron, en primer lugar, estadísticos descriptivos para establecer la distribución de los alumnos inmigrantes y españoles (atendiendo al sexo y a la edad) en los diferentes niveles de dominio de cada una de las habilidades psicolingüísticas analizadas. Tras el análisis descriptivo se efectuó un análisis comparativo entre los alumnos inmigrantes y españoles (intervalos de edad y sexo) con la finalidad de determinar si existen diferencias significativas entre ellos en función de las habilidades psicolingüísticas estudiadas. Y finalmente un análisis correlacional, con el propósito de establecer la relación entre las competencias lingüísticas y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de la socialización en el alumno inmigrante y español.

A continuación mostramos los resultados.

5.1. Análisis Descriptivo.

5.1.1. Análisis descriptivo de las características sociodemográficas de la muestra.

5.1.1.1. Sexo.

En la Tabla 1 observamos que la mujer representa el 53,4% de la muestra y el varón el 46,6% restante, apreciándose el equilibrio de la muestra.

	n	%
Varón	152	46,6
Mujer	174	53,4
Total	326	100,0

Tabla 1. Frecuencias de la variable Sexo

5.1.1.2. Intervalo de edad.

La Tabla 2 nos indica que el 35,3% de la muestra tiene una edad de entre 6 y 8 años. Seguidamente, el 31,6% tienen entre 11 y 12 años, el 26,7% entre 9 y 10 años, y el 6,4% restante de 4 a 5 años. Se observa en torno al intervalo de edad una muestra equilibrada salvo en los sujetos que se encuadran en el intervalo de 4 a 5 años, pudiendo ser la causa de tan poco alumnado escolarizado en este intervalo, la no obligatoriedad de la etapa infantil.

	n	%
4-5 años	21	6,4
6-8 años	115	35,3
9-10 años	87	26,7
11-12 años	103	31,6
Total	326	100,0

Tabla 2. Frecuencias de la variable Intervalo de edad

5.1.1.3. Edad.

La Tabla 3 nos indica que la puntuación media asciende a 9,02, equivalente a una edad de 9 años. La edad mínima de nuestro alumnado es de 5 años y la máxima de 13 años.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desv. típ.
Edad	326	5	13	9,02	,125	2,257

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la variable Edad

Teniendo en cuenta la distribución por edades, vemos en la Figura 1 que el porcentaje más alto se sitúa en los 12 años de edad con un 18,4%. Seguidamente, aparece los alumnos de 9 años de edad (13,8%) y los de 8 años (12,58%). Las edades de 7, 10 y 11 años tienen el mismo porcentaje (12,27%). Destacamos que los alumnos de 13 años edad representan sólo el 1,23% de la muestra. Este grupo está constituido por alumnos que prolongan su etapa Primaria por necesidades educativas de apoyo específico, proveniente en muchas ocasiones de su escolarización tardía.

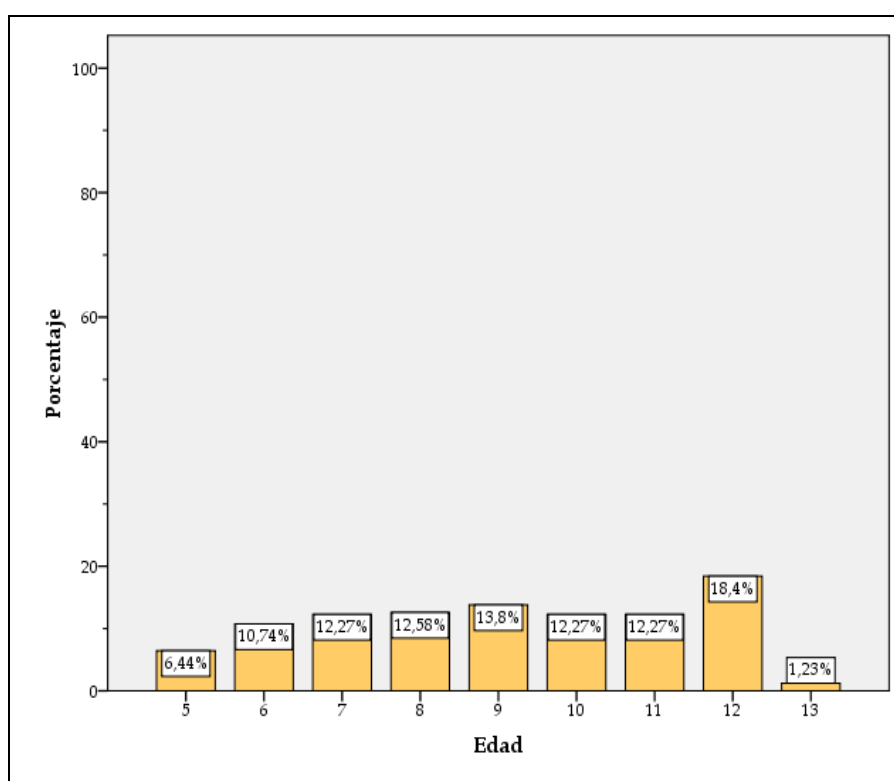


Figura 1. Gráfico de barras de la variable Edad

5.1.1.4. Curso escolar.

La Tabla 4 nos indica que el 32,5% de los alumnos del estudio están cursando Tercer Ciclo de Educación Primaria, el 27% Segundo Ciclo y el 30,1% Primer Ciclo. El 10,4% restante pertenece a Educación Infantil.

	n	%
Educación Infantil	34	10,4
Primer Ciclo de Educación Primaria	98	30,1
Segundo Ciclo de Educación Primaria	88	27,0
Tercer Ciclo de Educación Primaria	106	32,5
Total	326	100,0

Tabla 4. Frecuencias de la variable Curso escolar

5.1.1.5. Años de escolarización.

En los estadísticos descriptivos recogidos en la Tabla 5 vemos que la media asciende a 3,35, situándose en los 3 años de escolarización. También sabemos que como máximo los alumnos de la muestra llevan escolarizados 8 años, y como mínimo éste es su primer año de escolarización.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desv. típ.
Años escolarización	326	0	8	3,35	,069	1,241

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la variable Años de escolarización

Según la Figura 2 vemos que más de la mitad de la muestra, concretamente el 59,2%, llevan escolarizados en nuestro país 3 años, lo que coincide con la media. Seguidamente el 13,8%, de los alumnos de la muestras están escolarizados desde hace 4 años en nuestras aulas y el 8% sólo llevan 2 años de escolarización. Resaltamos el 0,3% de los sujetos que han comenzado su escolarización en este curso.

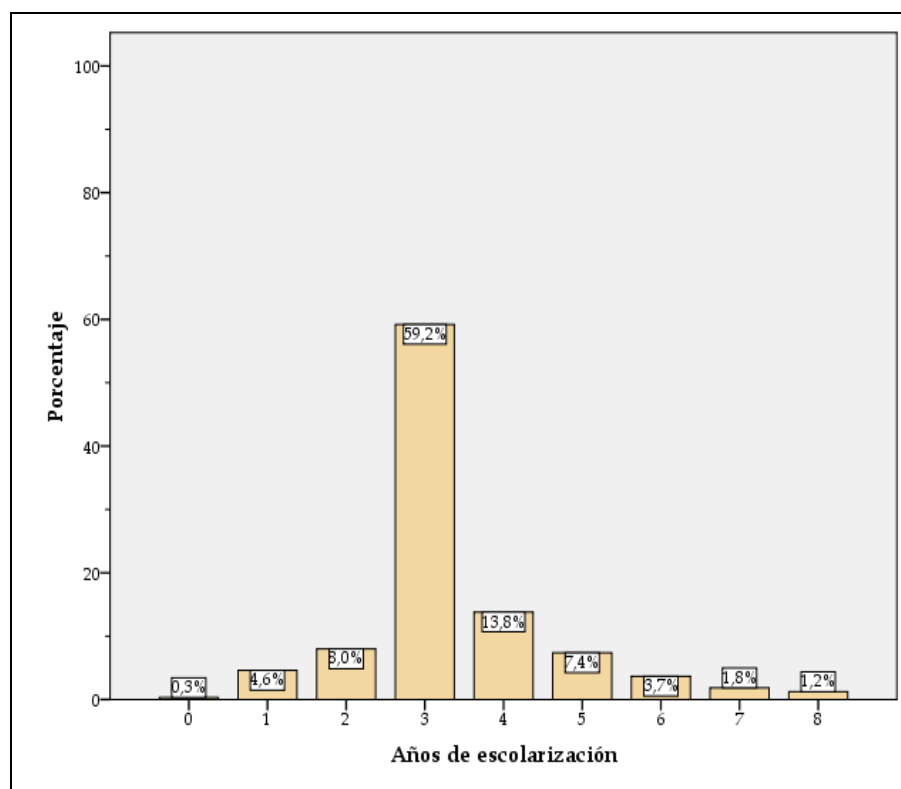


Figura 2. Gráfico de barras de la variable Años de escolarización

5.1.1.6. Estudios del padre.

En la Tabla 6 se recogen los diferentes estudios que han realizado los padres de los niños evaluados. Vemos que, mayoritariamente, el 30,1% de los padres posee solo estudios primarios. El 4% estudió hasta Secundaria, el 5,2% hasta Bachillerato y el 5,8% tienen estudios universitarios. En menor medida, el 4,6% de los padres no tiene estudios. Del 50,3% de los padres de los estudiantes evaluados, no se tienen datos en lo que respecta a la variable estudios una vez encuestados y revisados los expedientes académicos de sus hijos.

	n	%
Educación Primaria	98	30,1
Educación Secundaria	13	4,0
Bachillerato	17	5,2
Estudios Universitarios	19	5,8
No tiene estudios	15	4,6
No sabe no contesta	164	50,3
Total	326	100,0

Tabla 6. Frecuencias de la variable Estudios del padre

5.1.1.7. Estudios de la madre.

En la Tabla 7 se muestran los estudios que han realizado las madres de los niños evaluados. El 28,8% de las madres presentan estudios primarios. El 7,7% estudió hasta Secundaria, el 5,2% hasta Bachillerato y el 6,4% estudiaron carreras universitarias. El 4,6% de las madres no tiene estudios. Del 47,2% de las madres de los estudiantes evaluados, no se tienen datos en lo que respecta a la variable estudios, una vez revisados los expedientes académicos de sus hijos.

	n	%
Educación Primaria	94	28,8
Educación Secundaria	25	7,7
Bachillerato	17	5,2
Estudios Universitarios	21	6,4
No tiene estudios	15	4,6
No sabe no contesta	154	47,2
Total	326	100,0

Tabla 7. Frecuencias de la variable Estudios de la madre

Como se puede comprobar, padres y madres obtienen porcentajes similares, aunque ligeramente sobresalen las madres en casi todos los niveles educativos.

5.1.1.8. Número de hermanos.

En relación al número de hermanos que tienen los alumnos evaluados, destacamos que la media se sitúa en 1 hermano, pues la puntuación media que obtenemos en la Tabla 8 es igual a 1,26. El número máximo de hermanos es 6.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desv. típ.
Número hermanos	326	0	6	1,26	,060	1,085

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la variable Número de hermanos

El gráfico de barras de la Figura 3 nos indica que el 42,3% de los niños encuestados tiene sólo 1 hermano, el 24,5% tiene 2 hermanos y el 23,6% no tiene hermanos. Minoritariamente, el 0,9% tienen entre 5 y 6 hermanos.

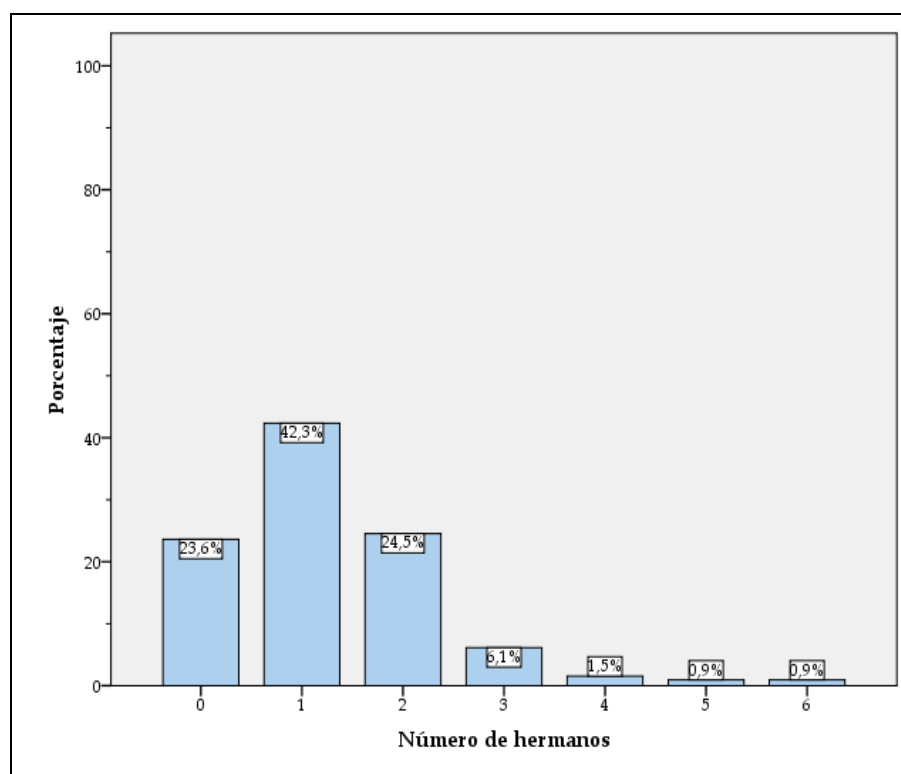


Figura 3. Gráfico de barras de la variable Número de hermanos

5.1.1.9. Centro escolar del alumno.

La Tabla 9 recoge la distribución de los alumnos según el centro escolar en el que están matriculados. Subrayamos que todos los colegios pertenecen a la Comunidad Autónoma de Extremadura. De forma mayoritaria, el 24,5% está matriculado en el C.E.I.P Virgen de Bótoa (Badajoz), el 17,8% en el C.E.I.P Montero de Espinosa (Almendralejo), el 16,3% en el C.E.I.P Puente Real (Badajoz), el 9,2% en el C.E.I.P Nuestra Señora de la Soledad (Badajoz), el 8% en el C.E.I.P Egido (Jaraíz de la Vera), el 7,7% en el C.E.I.P Joaquín Tena Artigas (Castuera), el 5,8% en el C.E.I.P Calderón de la Barca (Zalamea de la Serena), el 4% en el C.E.I.P Virgen de Guadalupe (Badajoz), el 3,7% en el C.E.I.P Los Glacis (Badajoz) y el 3,1% restante en el C.E.I.P Juan Vázquez (Badajoz).

	n	%
C.E.I.P Calderón de la Barca	19	5,8
C.E.I.P Egido	26	8,0
C.E.I.P Joaquín Tena Artigas	25	7,7
C.E.I.P Juan Vázquez	10	3,1
C.E.I.P Los Glacis	12	3,7
C.E.I.P Montero de Espinosa	58	17,8
C.E.I.P Ntra. Sra. de la Soledad	30	9,2
C.E.I.P Puente Real	53	16,3
C.E.I.P Virgen de Botoa	80	24,5
C.E.I.P Virgen de Guadalupe	13	4,0
Total	326	100,0

Tabla 9. Frecuencias de la variable Centro escolar del alumno

5.1.1.10. Nacionalidad.

A través de los datos de la Tabla 10 comprobamos que el 52,1% de los alumnos del estudio son inmigrantes, pues tiene una nacionalidad diferente a la española, representando ésta al 47,9% de los evaluados.

	n	%
Inmigrante	170	52,1
Español	156	47,9
Total	326	100,0

Tabla 10. Frecuencias de la variable Nacionalidad

5.1.1.11. País de procedencia de los inmigrantes.

Teniendo en cuenta sólo a los alumnos inmigrantes de nuestra investigación, en la Tabla 11 se presenta la distribución según el país de procedencia. De esta forma, vemos que el 35,3% proviene de Marruecos, el 15,3% de Rumanía, el 9,4% de Brasil, el 8,8% de Portugal, el 8,2% de Bolivia, el 6,5% de Colombia, el 5,9% de China y otro 5,9% de Ecuador, el 1,80% de México, y coincidiendo en porcentaje, el 0,6% de El Salvador, Eslovaquia, Francia, Perú y Polonia.

	n	%
Bolivia	14	8,2
Brasil	16	9,4
China	10	5,9
Colombia	11	6,5
Ecuador	10	5,9
El Salvador	1	,6
Eslovaquia	1	,6
Francia	1	,6
Marruecos	60	35,3
México	3	1,8
Perú	1	,6
Polonia	1	,6
Portugal	15	8,8
Rumanía	26	15,3
Total	170	100,0

Tabla 11. Frecuencias de la variable País de procedencia de inmigrantes

5.1.2. Análisis descriptivo de las competencias lingüísticas de los alumnos/as (BLOC-SR).

En la Tabla 12 se recogen los estadísticos descriptivos de las Puntuaciones Centiles obtenidas en la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial en cada una de las escalas que la componen. Sabemos que las puntuaciones centiles oscilan entre 0 y 99. La puntuación centil media más elevada se sitúa en la escala *pragmática* (37,24) y la más baja en *morfología* (18,94).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desv. típ.
Morfología	326	0	99	18,94	1,353	24,424
Sintaxis	326	0	99	26,44	1,417	25,576
Semántica	326	0	99	36,87	1,834	33,110
Pragmática	326	0	99	37,24	1,945	35,127

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de las Puntuaciones Centiles de BLOC-SR

La Figura 4 representa las puntuaciones medias de las puntuaciones centiles en cada una de las escalas de BLOC-SR. Observamos que entre *pragmática* y *semántica* no existe mucha diferencia.

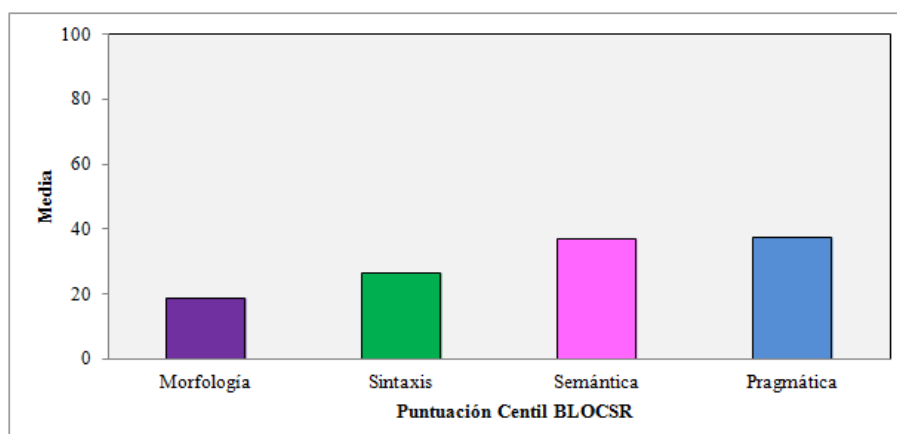


Figura 4. Gráfico de barras de las Puntuaciones Centiles de BLOC-SR según la media

Tras obtener las puntuaciones centiles de BLOC-SR, se ha procedido a agruparlas por intervalos: nivel superior (70-100), nivel de transición (70-60), nivel de emergencia (30-60) y nivel de alarma (<25-30). La Tabla 13 muestra la distribución de estos intervalos según la escala del lenguaje. Observamos que el nivel de alarma presenta los mayores porcentajes en los cuatros componentes del lenguaje. Seguidamente, en *morfología* y *sintaxis* aparece el nivel de emergencia (30-60), y en *semántica* y *pragmática* el nivel superior (70-100).

	Morfología		Sintaxis		Semántica		Pragmática	
	n	%	n	%	n	%	n	%
70-100: nivel superior	22	6,7	25	7,7	69	21,2	85	26,1
60-70: nivel de transición	16	4,9	16	4,9	32	9,8	11	3,4
30-60: nivel de emergencia	39	12,0	70	21,5	59	18,1	68	20,9
< 25-30: nivel de alarma	249	76,4	215	66,0	166	50,9	162	49,7
Total	326	100,0	326	100,0	326	100,0	326	100,0

Tabla 13. Frecuencias de los Intervalos Centiles de BLOC-SR

En la Figura 5 se muestran los diferentes centiles de BLOC-SR en comparativa con los cuatro componentes del lenguaje. De este modo comprobamos que el *componente morfológico* destaca en el nivel de alarma (<25-30), el *sintáctico* en el nivel de emergencia (30-60), el *componente semántico* en el nivel de transición (60-70) y el *pragmático* en el nivel superior (70-100).

Como ya hemos comentado anteriormente, el mayor número de alumnos se sitúa en el nivel de alarma en todos los componentes del lenguaje.

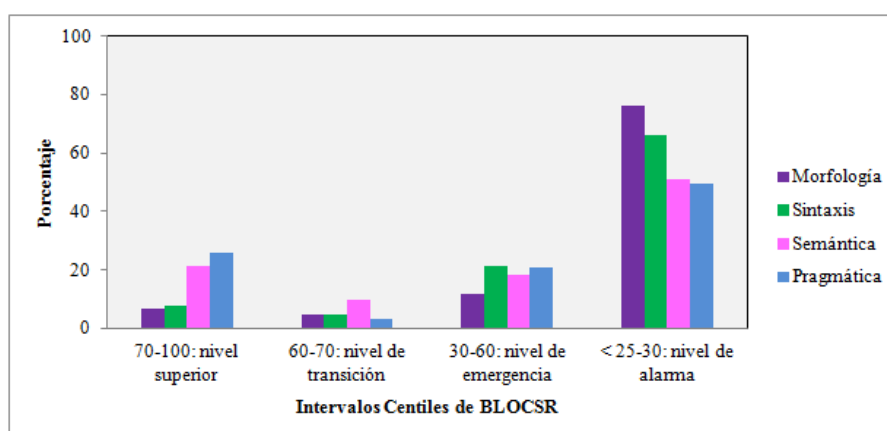


Figura 5. Gráfico de barras comparativo de los Intervalos Centiles de BLOC-SR

La Tabla 14 recoge los estadísticos descriptivos de la puntuación global de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial. Vemos que las puntuaciones oscilan entre 0 y 99, y que la puntuación media se sitúa en 25,72.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desv. típ.
Puntuación Global de BLOC-SR	326	0	99	25,72	1,686	30,434

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la variable Puntuación Global de BLOC-SR

El histograma de frecuencias de la Figura 6 nos indica que las mayores puntuaciones obtenidas en BLOC-SR se encuentran entre 0 y 20. El resto de las puntuaciones están muy divididas.

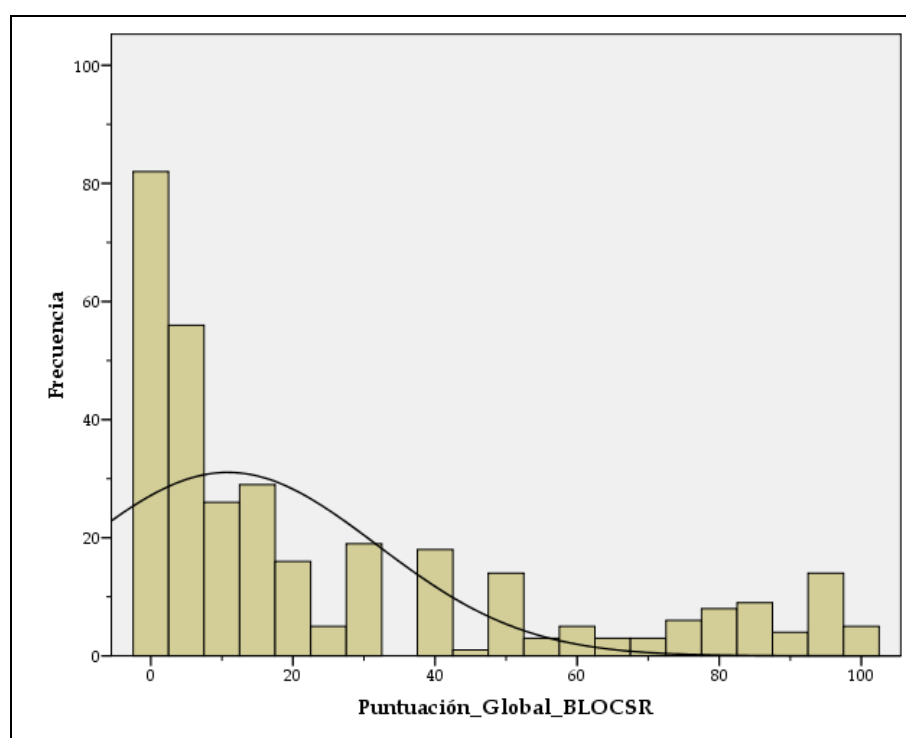


Figura 6. Histograma de frecuencias de la Puntuación Global de BLOC-SR

5.1.3. Análisis descriptivo de las competencias lingüísticas atendiendo al sexo, edad y nacionalidad.

5.1.3.1. Sexo– Competencias lingüísticas.

En la Tabla 15 mostramos la relación entre **sexo y morfología**. Comprobamos que son las mujeres las que tienen mayor porcentaje de representación (77,6%) en el nivel de alarma (<25 -30), frente a los varones cuyo porcentaje a este nivel es del 75%. Tan sólo 8 alumnos, se sitúan en el nivel de transición (60-70) en ambos sexos.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
Morfología	70-100: nivel superior	n	10	12	22
		%	6,6%	6,9%	6,7%
	60-70: nivel de transición	n	8	8	16
		%	5,3%	4,6%	4,9%
	30-60: nivel de emergencia	n	20	19	39
		%	13,2%	10,9%	12,0%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	114	135	249
		%	75,0%	77,6%	76,4%
Total	n	152	174	326	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 15. Tabla de Contingencia Sexo – Morfología

En la Figura 7, se observa que la mujer tiene una mayor representación que el varón en el nivel de alarma (<25-30) y, con menor diferencia, en el nivel superior (70-100). En los varones el porcentaje en el nivel de emergencia (30-60) es superior. Ambos sexos tiene el mismo porcentaje en el nivel de transición (60-70).

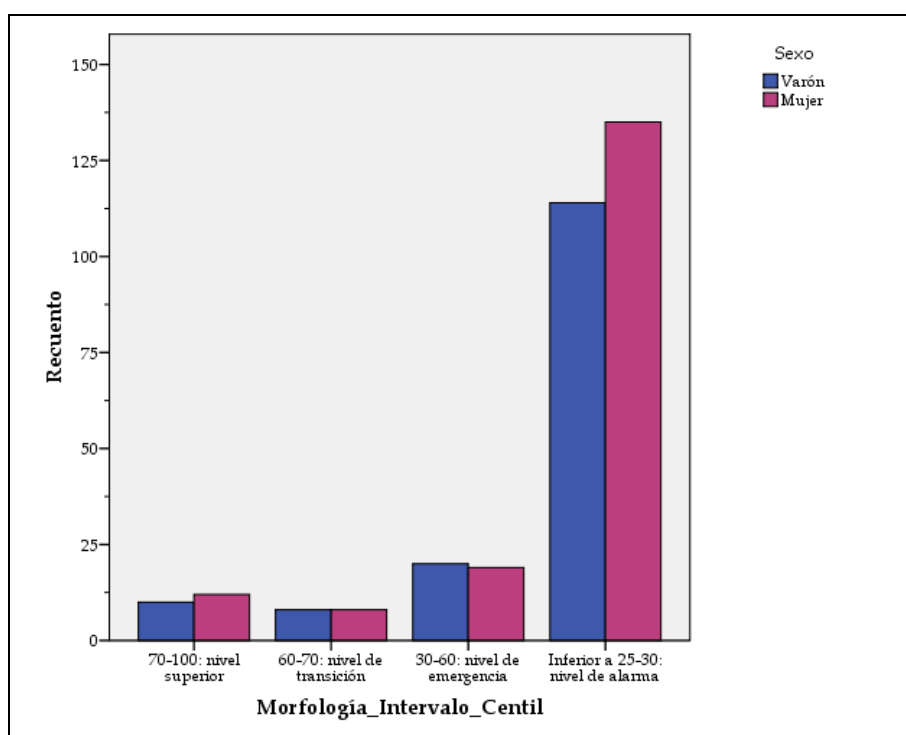


Figura 7. Gráfico de barras de la relación Sexo - Morfología

En cuanto a la relación entre **sexo y sintaxis**, los resultados indican que en el nivel de alarma (<25-30), la mujer manifiesta el porcentaje mayor (62,1%) en el nivel de emergencia. Asimismo, no se evidencian diferencias relevantes entre varones y mujeres en este nivel de dominio. La menor representación, 5 alumnos, se sitúa en el nivel de transición (60-70) para el varón (véase Tabla 16).

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
Sintaxis	70-100: nivel superior	n	12	13	25
		%	7,9%	7,5%	7,7%
	60-70: nivel de transición	n	5	11	16
		%	3,3%	6,3%	4,9%
	30-60: nivel de emergencia	n	28	42	70
		%	18,4%	24,1%	21,5%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	107	108	215
		%	70,4%	62,1%	66,0%
Total	n	152	174	326	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 16. Tabla de Contingencia Sexo - Sintaxis

En la Figura 8 vemos que la mujer obtiene un mayor recuento en todos los niveles de *sintaxis*, siendo elevada la diferencia con respecto al varón en los niveles de transición (60-70) y de emergencia (30-60).

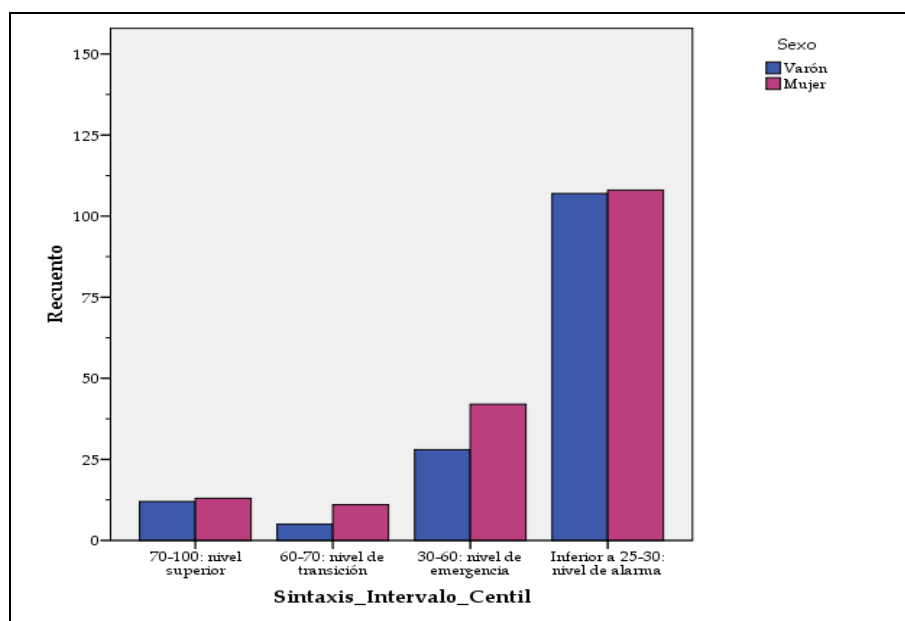


Figura 8. Gráfico de barras de la relación Sexo - Sintaxis

En cuanto a la relación entre **sexo y la competencia semántica** los resultados indican que el varón obtiene el menor porcentaje (57,9%), en el nivel de alarma (<25-30). El porcentaje más bajo (7,9%) se sitúa en el varón en el nivel de transición (60-70) (véase Tabla 17).

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
Semántica	70-100: nivel superior	n	28	41	69
		%	18,4%	23,6%	21,2%
	60-70: nivel de transición	n	12	20	32
		%	7,9%	11,5%	9,8%
	30-60: nivel de emergencia	n	24	35	59
		%	15,8%	20,1%	18,1%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	88	78	166
		%	57,9%	44,8%	50,9%
	Total	n	152	174	326
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 17. Tabla de Contingencia Sexo - Semántica

Teniendo en cuenta la Figura 9, sabemos que la mujer obtiene una mayor representación de alumnos situados en los niveles superior (70-100), de transición (60-70) y de emergencia (30-60). Únicamente, en el nivel de alarma (<25-30) el varón obtiene un mayor porcentaje que la mujer.

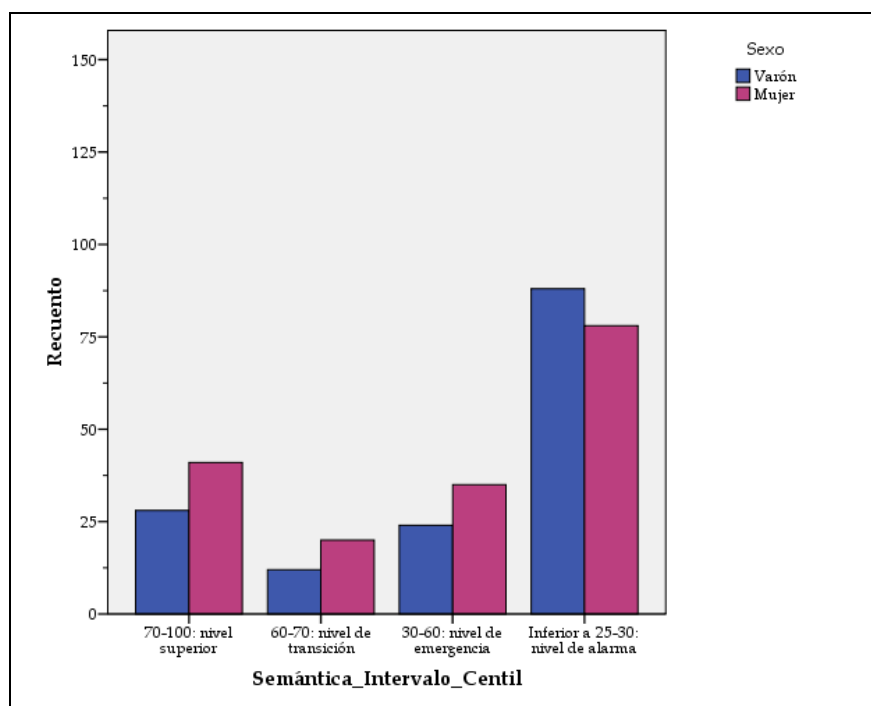


Figura 9. Gráfico de barras de la relación Sexo - Semántica

En cuanto a la relación entre el **sexo y la competencia pragmática** los resultados

indican, como podemos apreciar en la Tabla 18, que la mayor frecuencia se evidencia en el alumnado varón para el nivel de alarma (<25-30) con 85 alumnos. La menor frecuencia se encuentra en el alumnado femenino, con 5 sujetos, para el nivel de transición (60-70).

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
Pragmática	70-100: nivel superior	n	34	51	85
		%	22,4%	29,3%	26,1%
	60-70: nivel de transición	n	6	5	11
		%	3,9%	2,9%	3,4%
	30-60: nivel de emergencia	n	27	41	68
		%	17,8%	23,6%	20,9%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	85	77	162
		%	55,9%	44,3%	49,7%
	Total	n	152	174	326
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 18. Tabla de Contingencia Sexo – Pragmática

La Figura 10 nos muestra que el varón tiene una mayor incidencia en el nivel de alarma (<25-30) y menor incidencia en el nivel de transición (60-70) para la competencia lingüística de *pragmática*. Mientras, que el porcentaje de alumnas sobresale en los niveles superior (70-100) y de emergencia (30-60).

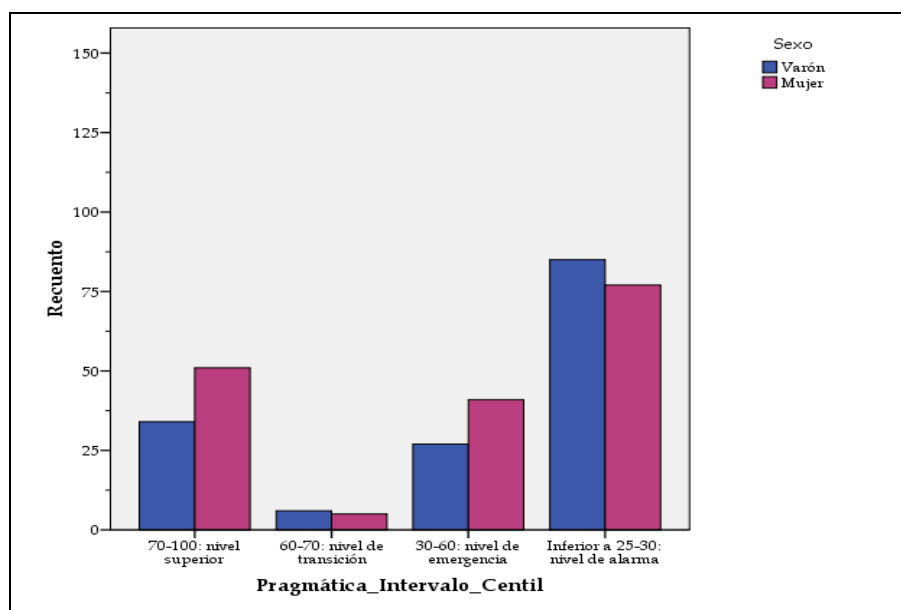


Figura 10. Gráfico de barras de la relación Sexo - Pragmática

5.1.3.2. Edad– Competencias lingüísticas.

En la Tabla 19 mostramos los porcentajes obtenidos **según el intervalo de edad y la morfología**. Observamos que el mayor porcentaje (90,4%), se sitúa en el intervalo de 6 a 8 años para el nivel de alarma (<25 a 30). En los intervalos de 4 a 5 años y de 6 a 8 años vemos que no existe ningún sujeto en el nivel de transición (60-70).

		intervalo edad				Total	
		4-5 años	6-8 años	9-10 años	11-12 años		
Morfología	70-100: nivel superior	n	1	2	6	13	22
		%	4,8%	1,7%	6,9%	12,6%	6,7%
	60-70: nivel de transición	n	0	0	4	12	16
		%	,0%	,0%	4,6%	11,7%	4,9%
	30-60: nivel de emergencia	n	1	9	10	19	39
		%	4,8%	7,8%	11,5%	18,4%	12,0%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	19	104	67	59	249
		%	90,5%	90,4%	77,0%	57,3%	76,4%
	Total	n	21	115	87	103	326
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 19. Tabla de Contingencia Intervalo de edad - Morfología

La Figura 11 muestra que los alumnos con mayor edad obtienen mayor porcentaje en los niveles de emergencia (30-60), de transición (60-70) y superior (70-100). De igual modo, observamos que el intervalo de 6-8 años obtiene una gran representación en el nivel de alarma (<25-30).

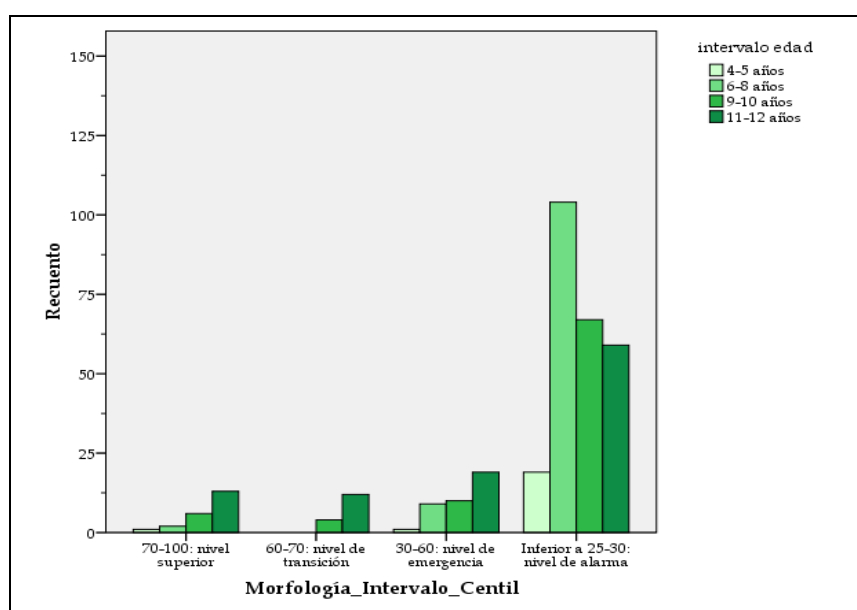


Figura 11. Gráfico de barras de la relación Intervalo de edad - Morfología

En relación a la **edad y la competencia sintáctica** se evidencia que el intervalo de 4 a 5 años no presenta ningún alumno en el nivel de transición (60-70). En cambio, el mayor porcentaje de alumnos (80,9%), está en el intervalo de 6 a 8 años en el nivel de alarma (<25-30) (véase la Tabla 20).

		intervalo edad				Total	
		4-5 años	6-8 años	9-10 años	11-12 años		
Sintaxis	70-100: nivel superior	n	1	6	6	12	25
		%	4,8%	5,2%	6,9%	11,7%	7,7%
	60-70: nivel de transición	n	0	2	6	8	16
		%	,0%	1,7%	6,9%	7,8%	4,9%
	30-60: nivel de emergencia	n	3	14	26	27	70
		%	14,3%	12,2%	29,9%	26,2%	21,5%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	17	93	49	56	215
		%	81,0%	80,9%	56,3%	54,4%	66,0%
	Total	n	21	115	87	103	326
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 20. Tabla de Contingencia Intervalo de edad - Sintaxis

En la Figura 12 comprobamos resultados similares a los obtenidos en *morfología*. Los estudiantes con mayor edad presentan mayor recuento en los niveles de emergencia (30-60), de transición (60-70) y superior (70-100). En el nivel de alarma (<25-30) los que obtienen mayor recuento son los estudiantes que se sitúan en el intervalo de edad de 6 a 8 años.

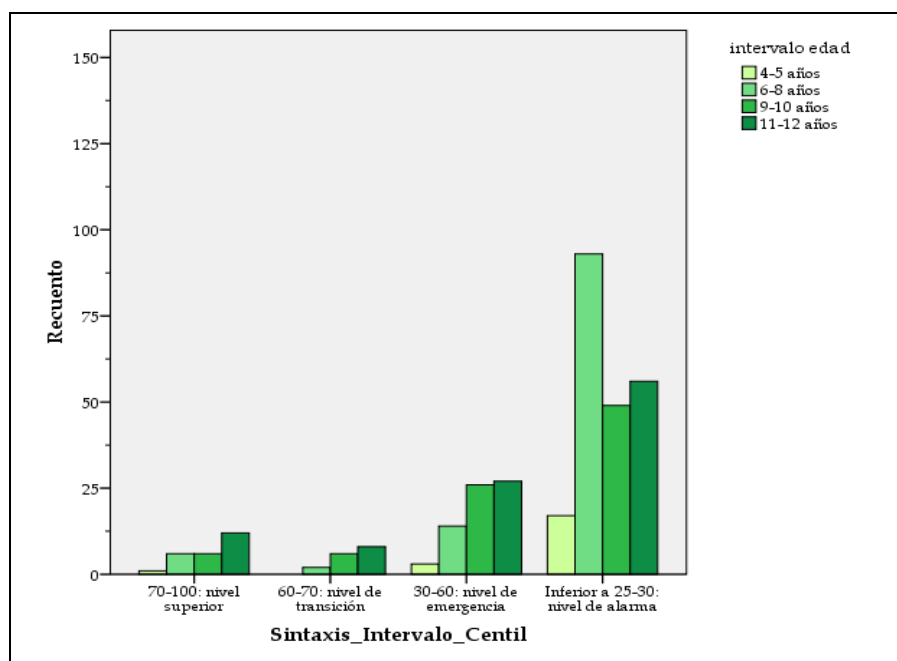


Figura 12. Gráfico de barras de la relación Intervalo de edad - Sintaxis

En relación a la **edad y la competencia semántica** se evidencia que el intervalo de 4 a 5 años posee la menor frecuencia, 2 alumnos, en el nivel de emergencia (30-60). La mayor representación, 69 alumnos, se vuelve a situar en el nivel de alarma (<25-30) en el intervalo de 6 a 8 años (véase la Tabla 21).

		intervalo edad				Total	
		4-5 años	6-8 años	9-10 años	11-12 años		
Semántica	70-100: nivel superior	n	3	19	21	26	69
		%	14,3%	16,5%	24,1%	25,2%	21,2%
	60-70: nivel de transición	n	5	5	10	12	32
		%	23,8%	4,3%	11,5%	11,7%	9,8%
	30-60: nivel de emergencia	n	2	22	16	19	59
		%	9,5%	19,1%	18,4%	18,4%	18,1%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	11	69	40	46	166
		%	52,4%	60,0%	46,0%	44,7%	50,9%
	Total	n	21	115	87	103	326
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 21. Tabla de Contingencia Intervalo de edad - Semántica

En la Figura 13 constatamos que el intervalo de 6 a 8 años vuelve a presentar el mayor porcentaje de alumnos en el nivel de alarma (<25-30) y también en el nivel de emergencia (30-60). De igual modo, comprobamos que el intervalo de 11 a 12 años es el que presenta mayor porcentaje de alumnos en los dos niveles superiores.

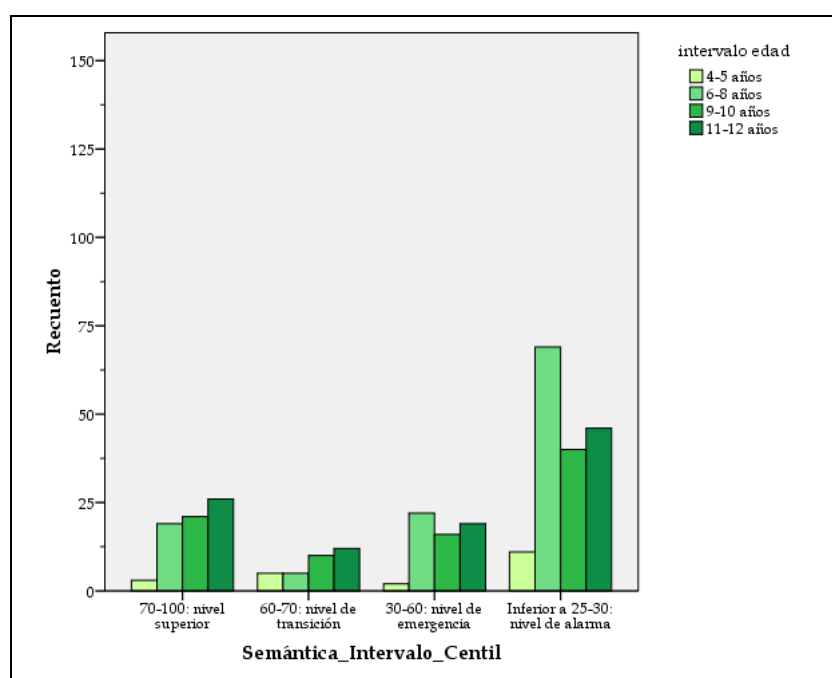


Figura 13. Gráfico de barras de la relación Intervalo de edad - Semántica

En relación a la **edad y la competencia pragmática** se constata que la mayor frecuencia en esta relación, se vuelve a situar en el intervalo de 6 a 8 años en el nivel de alarma (<25-30) con 70 estudiantes. En cambio, no encontramos ningún alumno para el intervalo de 4 a 5 años en el nivel de transición (60-70) (véase la Tabla 22).

		intervalo edad				Total	
		4-5 años	6-8 años	9-10 años	11-12 años		
Pragmática	70-100: nivel superior	n	2	15	27	41	85
		%	9,5%	13,0%	31,0%	39,8%	26,1%
	60-70: nivel de transición	n	0	5	3	3	11
		%	,0%	4,3%	3,4%	2,9%	3,4%
	30-60: nivel de emergencia	n	3	25	21	19	68
		%	14,3%	21,7%	24,1%	18,4%	20,9%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	16	70	36	40	162
		%	76,2%	60,9%	41,4%	38,8%	49,7%
	Total	n	21	115	87	103	326
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 22. Tabla de Contingencia Intervalo de edad – Pragmática

En la Figura 14 podemos visualizar que el alumnado con mayor edad obtiene la mayor frecuencia en el nivel superior (70-100). En cambio, los alumnos de 6 a 8 años sobresalen en los niveles restantes, siendo especialmente superior en el nivel de alarma (<25-30), dato que coincide en todas las competencia lingüísticas.

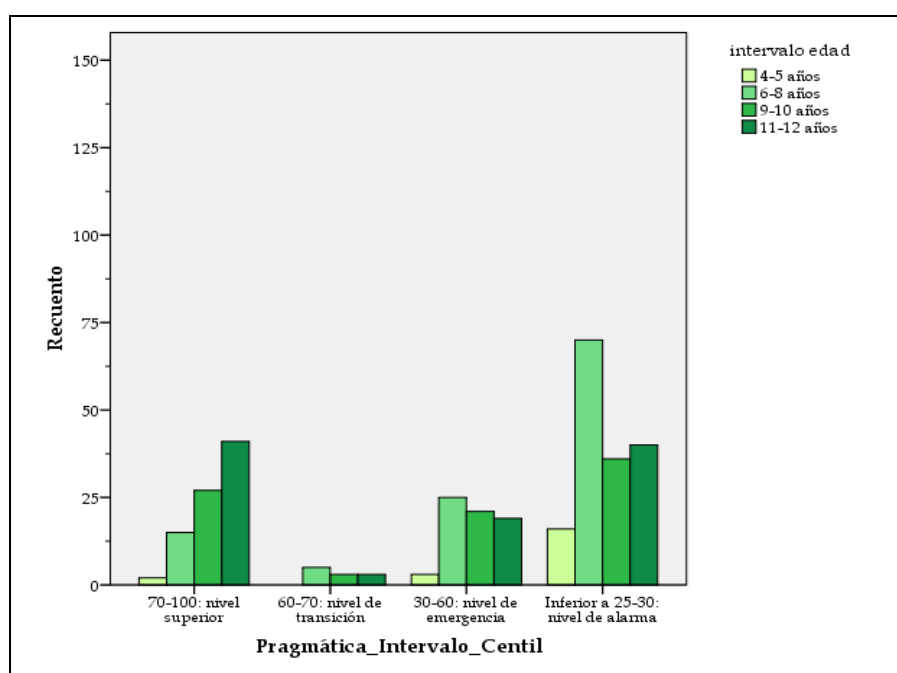


Figura 14. Gráfico de barras de la relación Intervalo de edad - Pragmática

5.1.3.3. Edad– Competencias lingüísticas-Alumnado Inmigrante.

La Tabla 23, relativa a la relación entre **morfología y los intervalos de edad en los alumnos inmigrantes**, nos muestra que el mayor número de alumnos se sitúa en el **nivel de alarma (<25-30)** en los intervalos de **4 a 5 años y 6 a 8 años de edad** para la competencia lingüística de *morfología*. Proporcionalmente comprobamos que la mayor parte de los alumnos de todos los intervalos de edad se encuentran en el nivel de alarma en Morfología.

		Intervalo de edad					
		4-5 años	6-8 años	9-10 años	11-12 años	Total	
Morfología	70-100: nivel superior	n	0	0	1	5	6
		%	,0%	,0%	2,2%	8,9%	3,5%
	60-70: nivel de transición	n	0	0	1	3	4
		%	,0%	,0%	2,2%	5,4%	2,4%
	30-60: nivel de emergencia	n	0	3	2	7	12
		%	,0%	5,2%	4,4%	12,5%	7,1%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	11	55	41	41	148
		%	100,0%	94,8%	91,1%	73,2%	87,1%
	Total	n	11	58	45	56	170
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 23. Tabla de Contingencia Morfología – Intervalo de edad del alumno inmigrante

El gráfico de barras de la Figura 15 nos indica que la mayoría de los alumnos inmigrantes se encuentran en el nivel de alarma (<25-30), en lo que a *morfología* se refiere, sobresaliendo los estudiantes de 4 a 5 años (100%) y 6 a 8 años (94,8%). Los alumnos que pertenecen a los dos intervalos de edades restantes (9-10 y 11-12) también presentan un elevado número de alumnos inmigrantes en el nivel de alarma (91,1% y 73,2%, respectivamente).

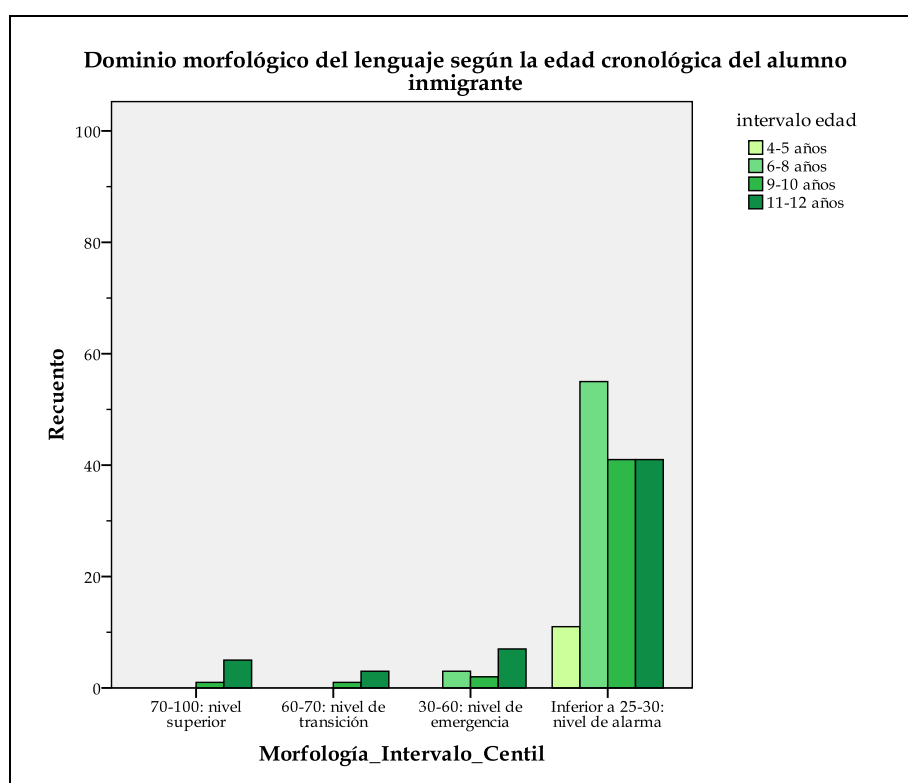


Figura 15. Gráfico de barras del dominio morfológico del lenguaje según la edad cronológica del alumno inmigrante

En la Tabla 24 encontramos que el mayor porcentaje (48 sujetos) en la relación entre **sintaxis y los intervalos de edad en alumnos inmigrantes**, se sitúa en el intervalo de **6 a 8 años en el nivel de alarma (<25-30)**. En cambio, ningún alumno de 4 a 5 años se sitúa en los niveles de transición (60-70) y superior (70-100).

			Intervalo de edad				
			4-5 años	6-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
Sintaxis	70-100:	nivel	0	3	0	3	6
	superior	%	,0%	5,2%	,0%	5,4%	3,5%
	60-70:	nivel de	0	1	1	2	4
	transición	%	,0%	1,7%	2,2%	3,6%	2,4%
	30-60:	nivel de	1	6	12	10	29
emergencia	%	9,1%	10,3%	26,7%	17,9%	17,1%	
Inferior a 25-30:	nivel de alarma	n	10	48	32	41	131
	%		90,9%	82,8%	71,1%	73,2%	77,1%
Total	n		11	58	45	56	170
	%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 24. Tabla de Contingencia Sintaxis – Intervalo de edad del alumno inmigrante

En la Figura 16 podemos observar que el nivel de alarma (<25-30) presenta los porcentajes más altos en todos los intervalos de edad. Seguido, con mucha diferencia, del nivel de emergencia (30-60).

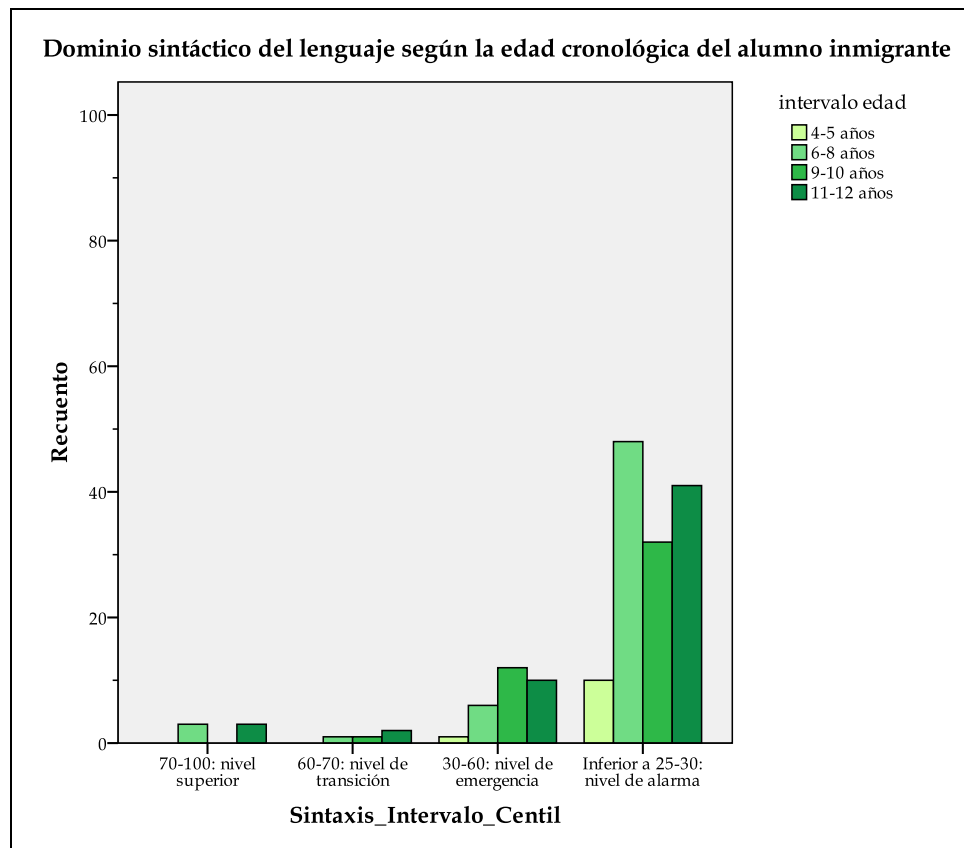


Figura 16. Gráfico de barras del dominio sintáctico del lenguaje según la edad cronológica del alumno inmigrante

Los datos de la Tabla 25, hacen referencia a la relación entre los diferentes niveles de la **competencia semántica** y **los intervalos de edad del niño inmigrante**. Nos indican que **la mayoría del alumnado**, concretamente 41, se encuentran en el **nivel de alarma (<25-30) dentro del intervalo de los 6-8 años**. Ningún alumno de 4 a 5 años se sitúa en los niveles de emergencia (30-60) y superior (70-100).

			Intervalo de edad				
			4-5 años	6-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
Semántica	70-100: superior	nivel de %	0 ,0%	5 8,6%	6 13,3%	6 10,7%	17 10,0%
	60-70: transición	nivel de %	4 36,4%	2 3,4%	5 11,1%	7 12,5%	18 10,6%
	30-60: emergencia	nivel de %	0 ,0%	10 17,2%	11 24,4%	10 17,9%	31 18,2%
	Inferior a nivel de alarma	25-30: %	7 63,6%	41 70,7%	23 51,1%	33 58,9%	104 61,2%
	Total	n %	11 100,0%	58 100,0%	45 100,0%	56 100,0%	170 100,0%

Tabla 25. Tabla de Contingencia Semántica – Intervalo de edad del alumno inmigrante

El gráfico de barras de la Figura 17 nos muestra que el nivel de alarma (<25-30) presenta los porcentajes más altos en todos los intervalos de edad del alumno inmigrante en lo que a *semántica* se refiere.

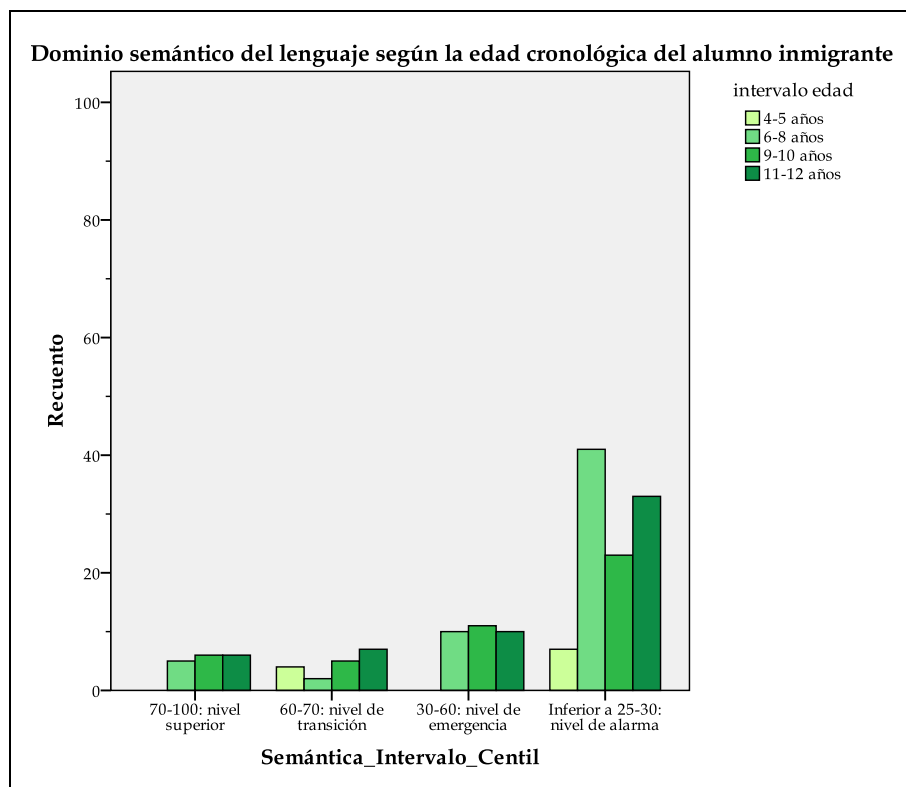


Figura 17. Gráfico de barras del dominio semántico del lenguaje según la edad cronológica del alumno inmigrante

En la Tabla 26 se muestra la relación entre el nivel de dominio en *pragmática* y los distintos intervalos de edad de los alumnos inmigrantes. Comprobamos que la mayoría de los alumnos de edades comprendidas entre los 6 y 8 años, se encuentran en el **nivel de alarma (<25-30)**. Ningún alumno con edades comprendidas entre los 4 a 5 años se sitúa en los niveles de transición (60-70) y superior (70-100).

		Intervalo de edad				Total	
		4-5 años	6-8 años	9-10 años	11-12 años		
Pragmática	70-100: nivel superior	n	0	7	8	19	34
		%	,0%	12,1%	17,8%	33,9%	20,0%
	60-70: nivel de transición	n	0	2	2	2	6
		%	,0%	3,4%	4,4%	3,6%	3,5%
	30-60: nivel de emergencia	n	1	14	11	11	37
		%	9,1%	24,1%	24,4%	19,6%	21,8%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	10	35	24	24	93
		%	90,9%	60,3%	53,3%	42,9%	54,7%
Total	n	11	58	45	56	170	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 26. Tabla de Contingencia Pragmática – Intervalo de edad del alumno inmigrante

La Figura 18 nos muestra que, una vez más, es el nivel de alarma (<25-30) el que obtiene una mayor representación en todos los intervalos de edad, aunque en este componente lingüístico los porcentajes han disminuido. Destacamos que los alumnos de 11 a 12 años presentan en mayor medida que el resto, mayores frecuencias en el nivel superior (70-100).

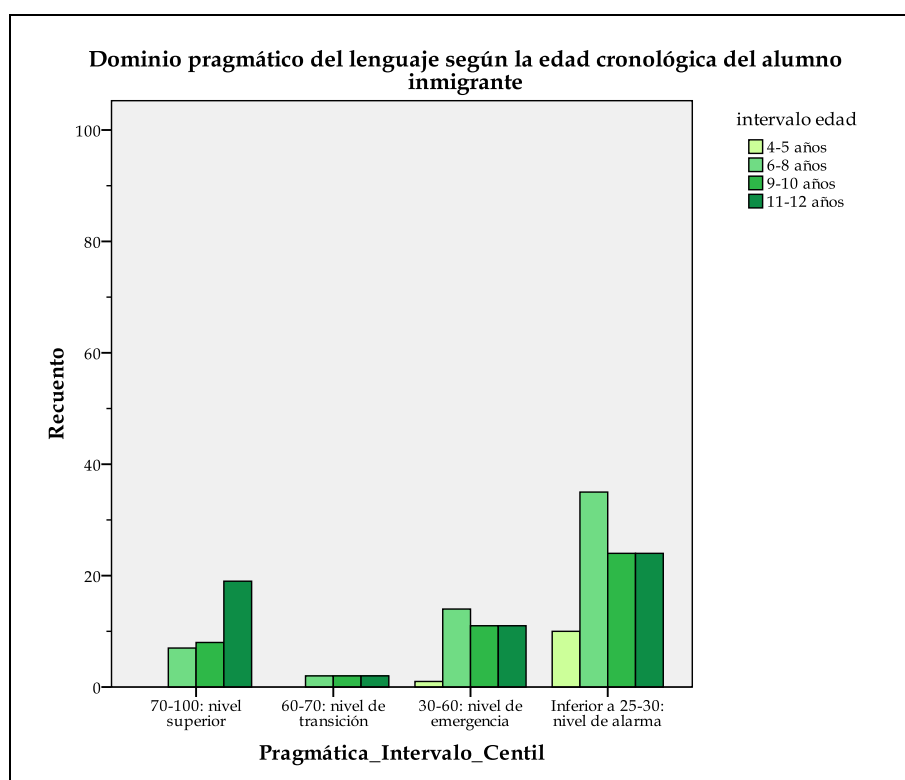


Figura 18. Gráfico de barras del dominio pragmático del lenguaje según la edad cronológica del alumno inmigrante

Los resultados indican que en todos los componentes lingüísticos un elevado número de los alumnos inmigrantes se encuentran en el nivel de alarma (<25-30), manifestándose especialmente en los alumnos con edades comprendidas entre los 6 y 8 años.

5.1.3.4. Nacionalidad – Competencias lingüísticas.

✓ *Morfología.*

En la Tabla 27 observamos que la mayor representación, 148 estudiantes, se encuentra en el alumnado inmigrante, concretamente en el nivel de alarma (<25-30). En cambio, encontramos menos alumnos inmigrantes, tan sólo 4, en el nivel de transición (60-70).

		Nacionalidad			
		Inmigrante	Español	Total	
Morfología	70-100: nivel superior	n	6	16	22
		%	3,5%	10,3%	6,7%
	60-70: nivel de transición	n	4	12	16
		%	2,4%	7,7%	4,9%
	30-60: nivel de emergencia	n	12	27	39
		%	7,1%	17,3%	12,0%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	148	101	249
		%	87,1%	64,7%	76,4%
Total	n	170	156	326	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 27. Tabla de Contingencia Nacionalidad – Morfología

En la Figura 19, se observa que el alumno inmigrante presenta un mayor número de casos en el nivel de alarma (<25-30), mientras que el alumno de nacionalidad española sobresale en los niveles restantes.

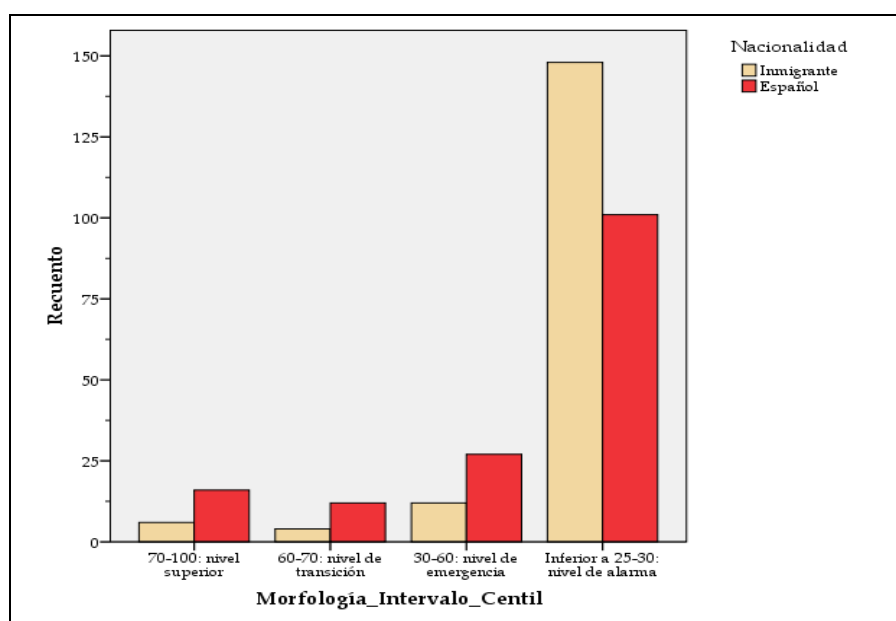


Figura 19. Gráfico de barras de la relación Nacionalidad - Morfología

✓ *Sintaxis.*

Cotejando los datos de la Tabla 28, observamos que en el nivel de alarma (<25-30) el alumno inmigrante obtiene su mayor porcentaje (77.1%). El menor (2,4%) se sitúa en el nivel de transición (60-70) también para el alumno inmigrante.

		Nacionalidad			
		Inmigrante	Español	Total	
Sintaxis	70-100: nivel superior	n	6	19	25
		%	3,5%	12,2%	7,7%
	60-70: nivel de transición	n	4	12	16
		%	2,4%	7,7%	4,9%
	30-60: nivel de emergencia	n	29	41	70
		%	17,1%	26,3%	21,5%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	131	84	215
		%	77,1%	53,8%	66,0%
Total	n	170	156	326	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 28. Tabla de Contingencia Nacionalidad - Sintaxis

En la Figura 20 vemos a simple vista que el alumno de nacionalidad española es superior en todos los niveles excepto en el nivel de alarma (<25-30), donde el alumno inmigrante obtiene el mayor porcentaje.

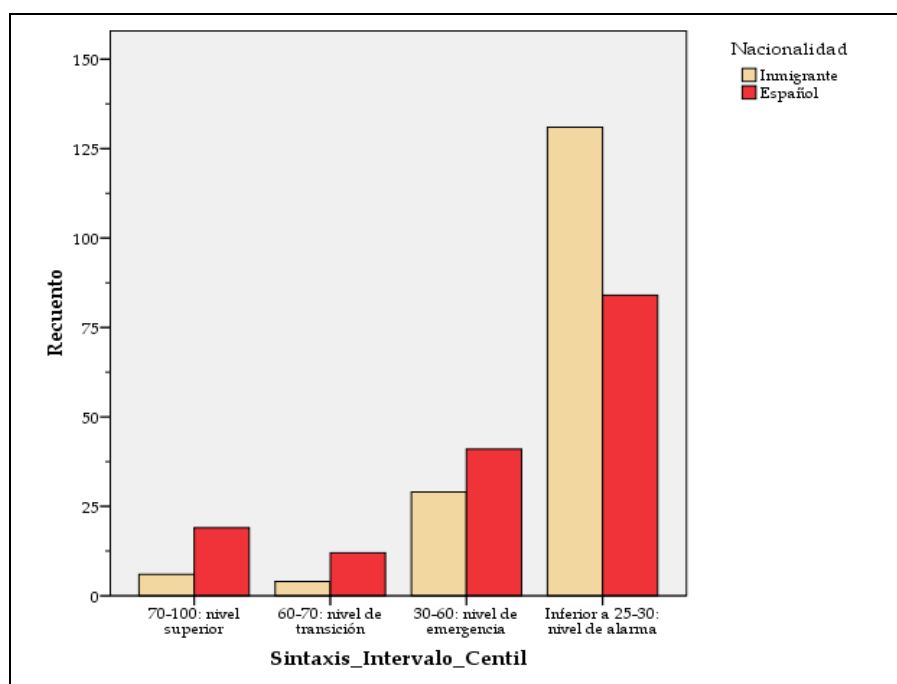


Figura 20. Gráfico de barras de la relación Nacionalidad - Sintaxis

✓ **Semántica.**

Tal y como podemos ver en la Tabla 29, el alumnado inmigrante vuelve a obtener el porcentaje más elevado con 104 alumnos, en el nivel de alarma (<25-30). El porcentaje más bajo es para el alumnado de nacionalidad española en el nivel de transición (60-70).

		Nacionalidad			
		Inmigrante	Español	Total	
Semántica	70-100: nivel superior	n	17	52	69
		%	10,0%	33,3%	21,2%
	60-70: nivel de transición	n	18	14	32
		%	10,6%	9,0%	9,8%
	30-60: nivel de emergencia	n	31	28	59
		%	18,2%	17,9%	18,1%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	104	62	166
		%	61,2%	39,7%	50,9%
	Total	n	170	156	326
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 29. Tabla de Contingencia Nacionalidad - Semántica

A través de la Figura 21 observamos que el alumnado inmigrante obtiene los mayores porcentajes en todos los niveles a excepción del nivel superior (70-100) donde obtiene puntuaciones más altas el alumnado español. Resaltamos que, una vez más, en el nivel de alarma (<25-30), el alumno inmigrante obtiene puntuaciones más altas que las del alumno de nacionalidad española.

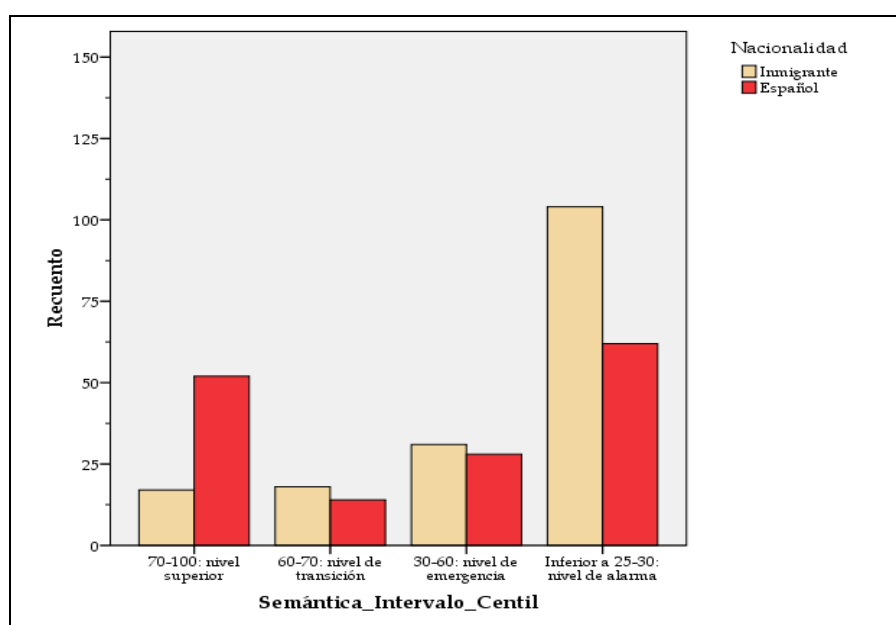


Figura 21. Gráfico de barras de la relación Nacionalidad – Semántica

✓ **Pragmática.**

Como podemos apreciar en la Tabla 30, el porcentaje más elevado lo encontramos en los alumnos inmigrantes en el nivel de alarma (<25-30) con 93 sujetos. El menor se sitúa en el alumnado de nacionalidad española, con 5 sujetos, en el nivel de transición (60-70).

		Nacionalidad			
		Inmigrante	Español	Total	
Pragmática	70-100: nivel superior	n	34	51	85
		%	20,0%	32,7%	26,1%
	60-70: nivel de transición	n	6	5	11
		%	3,5%	3,2%	3,4%
	30-60: nivel de emergencia	n	37	31	68
		%	21,8%	19,9%	20,9%
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	n	93	69	162
		%	54,7%	44,2%	49,7%
	Total	n	170	156	326
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 30. Tabla de Contingencia Nacionalidad - Pragmática

La Figura 22 nos muestra resultados similares a los de la *competencia semántica*. El alumno inmigrante presenta mayor puntuación en todos los niveles a excepción del nivel superior (70-100), donde el alumnado español obtiene una mayor puntuación. Al igual que ocurriera en las demás competencias lingüísticas, en el nivel de alarma (<25-30).

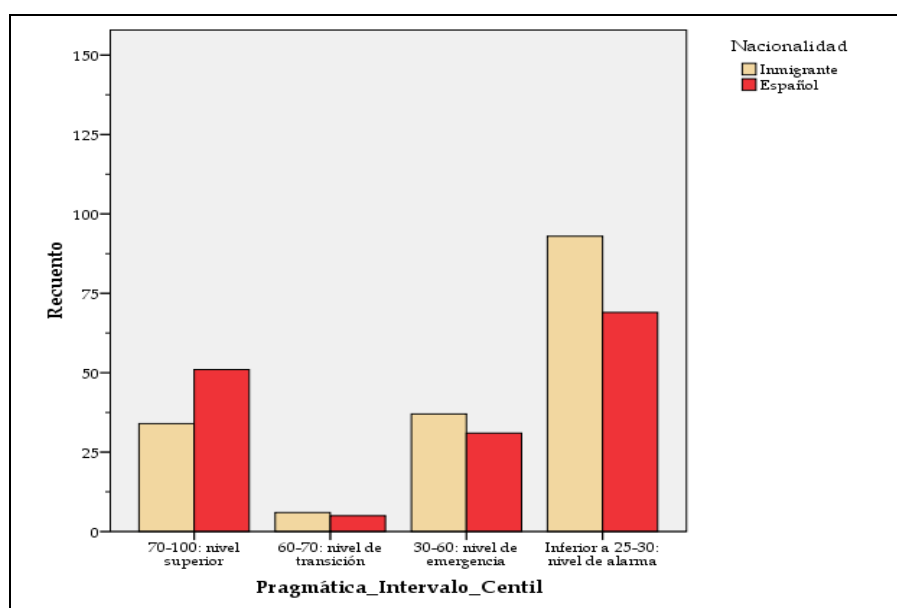


Figura 22. Gráfico de barras de la relación Nacionalidad - Pragmática

La Tabla 31, a modo de resumen, recoge los porcentajes en cada una de las escalas de BLOC-SR y los diferentes intervalos centiles según el alumnado inmigrante.

Se evidencia un mayor número de alumnos en el nivel de alarma (<25-30) que en el resto de niveles en todos los componentes lingüísticos (148 sujetos en *morfología*, 131 en *sintaxis*, 104 en *semántica* y 93 en *pragmática*). También constatamos una disminución de alumnos en los niveles de transición (60-70) y superior (70-100).

	Morfología		Sintaxis		Semántica		Pragmática	
	n	%	n	%	n	%	n	%
70-100: nivel superior	6	3,5	6	3,5	17	10	34	20
60-70: nivel de transición	4	2,4	4	2,4	18	10,6	6	3,5
30-60: nivel de emergencia	12	7,1	29	17,1	31	18,2	37	21,8
< 25-30: nivel de alarma	148	87,1	131	77,1	104	61,2	93	54,7
Total	170	100	170	100	170	100	170	100

Tabla 31. Frecuencias de los componentes del lenguaje en alumnos inmigrantes

En el gráfico de barras de la Figura 23 vemos claramente que el nivel de alarma (<25-30) alcanza los mayores porcentajes. Dentro de este, es la competencia de *morfología* donde se sitúan un mayor número de alumnos inmigrantes, seguido de la *sintaxis*.

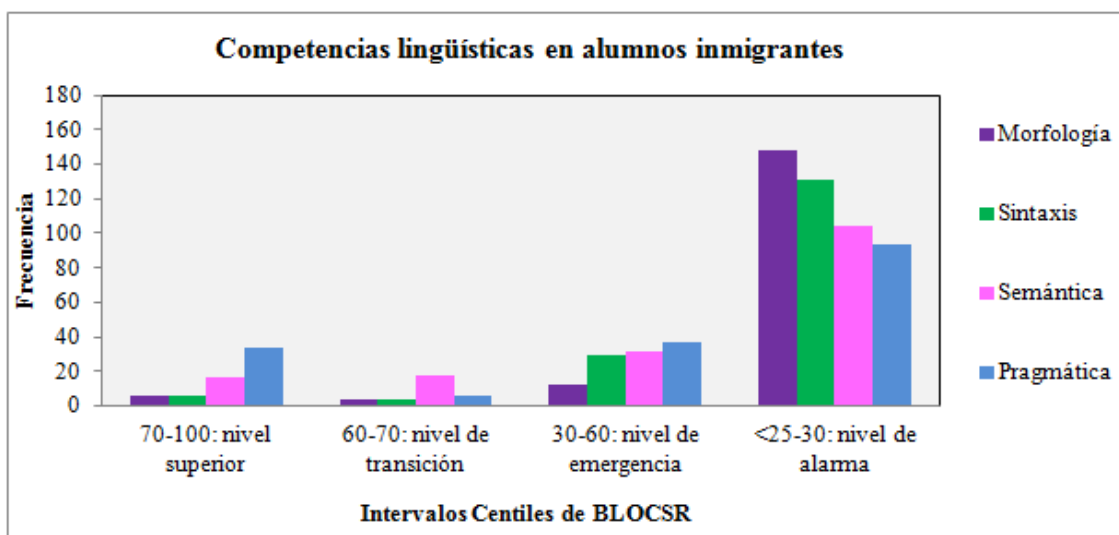


Figura 23. Gráfico de barras de las Competencias lingüísticas en alumnos inmigrantes

A partir de los resultados obtenidos podemos decir que es en la *competencia morfosintáctica* donde un mayor número de alumnado inmigrante se sitúa en el nivel de alarma seguido de la *semántica*. Donde se constatan menos dificultades es en la *competencia pragmática*.

5.1.4. Análisis descriptivo de los componentes socializadores (facilitadores y perturbadores) de los alumnos/as (BAS).

En la Tabla 32 se recogen los estadísticos descriptivos de las puntuaciones centiles obtenidas en la Batería de Socialización en cada una de las escalas que la componen. Comprobamos que las puntuaciones centiles rondan entre 0 y 99.

Constatamos de forma general que en las escalas facilitadoras de socialización (*liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol*) las puntuaciones medias son más altas; y en las escalas perturbadoras de la socialización (*agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez*) son más bajas.

La puntuación centil media más elevada se sitúa en la escala *sensibilidad social* (67,12) y la más baja en *agresividad-terquedad* (34,67).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desv. típ.
Liderazgo	326	1	99	57,37	1,598	28,853
Jovialidad	326	1	90	42,81	1,447	26,133
Sensibilidad social	326	1	99	67,12	1,590	28,716
Respeto-autocontrol	326	1	99	62,80	1,535	27,707
Agresividad-terquedad	326	0	99	34,67	1,424	25,709
Apatía-retraimiento	326	0	99	35,12	1,458	26,323
Ansiedad-timidez	326	1	99	35,91	1,431	25,833
Criteria-socialización	326	5	99	59,62	1,626	29,356

Tabla 32. Estadísticos descriptivos de las Puntuaciones Centiles de BAS

En la Figura 24 se aprecia que las escalas facilitadoras de la socialización obtienen una mayor media de puntuación centil que el resto de las escalas perturbadoras de la Batería de Socialización.

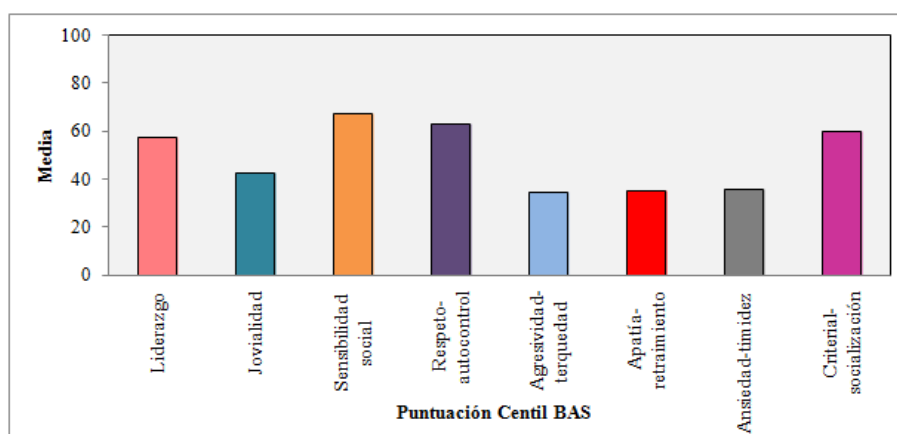


Figura 24. Gráfico de barras de las Puntuaciones Centiles de BAS según la puntuación media

5.1.5. Análisis descriptivos de los componentes facilitadores de la socialización (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) atendiendo a la nacionalidad.

En la Tabla 33, que recoge los estadísticos descriptivos de la relación entre nacionalidad y aspectos facilitadores de la socialización, constatamos que las puntuaciones medias más bajas se sitúan en el alumnado inmigrante en cada uno de los aspectos facilitadores (53,64, 40,27, 65,21 y 62,20 respectivamente).

	Nacionalidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Liderazgo	Inmigrante	170	53,64	28,560	2,190
	Español	156	61,44	28,711	2,299
Jovialidad	Inmigrante	170	40,27	25,785	1,978
	Español	156	45,58	26,310	2,107
Sensibilidad Social	Inmigrante	170	65,21	28,830	2,211
	Español	156	69,21	28,537	2,285
Respeto-autocontrol	Inmigrante	170	62,20	28,461	2,183
	Español	156	63,46	26,938	2,157

Tabla 33. Estadístico de grupo de las variables Aspectos facilitadores de la socialización – Nacionalidad del alumno

En la Figura 25 vemos como es el alumnado español quien presenta una mayor puntuación en cada uno de los aspectos facilitadores de la socialización, encontrando mayores diferencias con respecto al alumnado inmigrante en la variable *liderazgo*.

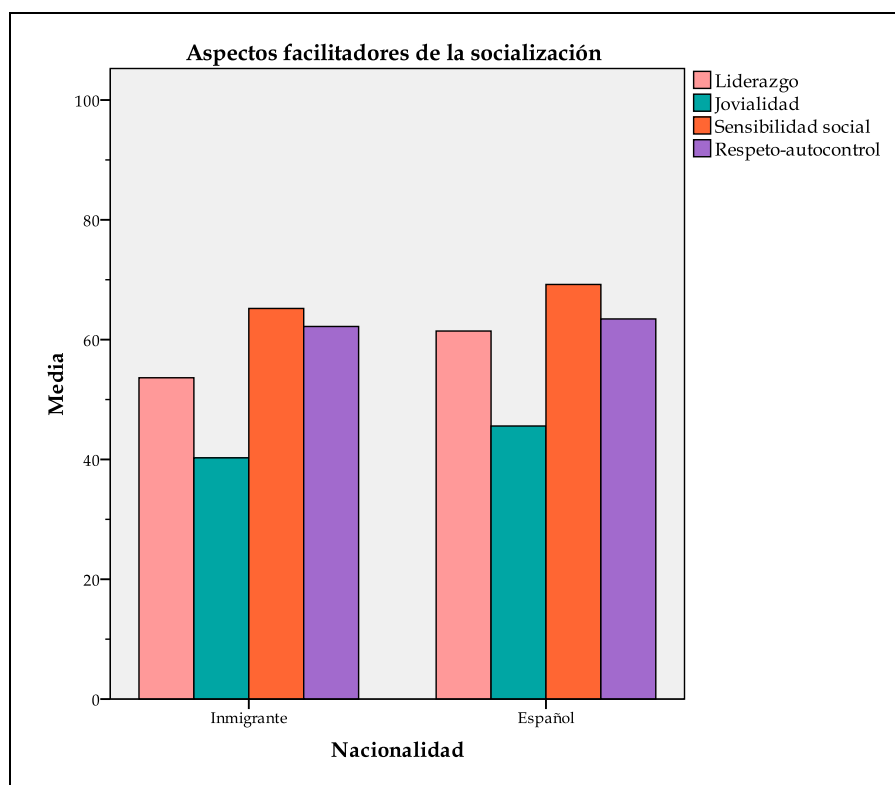


Figura 25. Gráfico de medias de la relación Aspectos facilitadores de la socialización – Nacionalidad del alumno

Los resultados confirman que el alumnado inmigrante manifiesta menores puntuaciones que el alumnado español en cada componente facilitador de la socialización, siendo mayores las diferencias en *liderazgo*, *jovialidad* y *sensibilidad social*, y menores las diferencias en *respeto-autocontrol*.

5.1.6. Análisis descriptivos de los componentes perturbadores de la socialización (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez) atendiendo a la nacionalidad.

La Tabla 34 expone los estadísticos descriptivos en relación a la nacionalidad del alumno y los aspectos perturbadores de la socialización.

Comprobamos que el alumno inmigrante puntúa más alto en los aspectos perturbadores *apatía-retraimiento* (37,13) y *ansiedad-timidez* (35,54) que el alumno español. Y más bajo en el aspecto perturbador *agresividad-terquedad* que el alumnado español (33,35).

	Nacionalidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Agresividad-terquedad	Inmigrante	170	33,35	25,997	1,994
	Español	156	36,11	25,398	2,033
Apatía-retraimiento	Inmigrante	170	37,13	27,252	2,090
	Español	156	32,94	25,178	2,016
Ansiedad-timidez	Inmigrante	170	36,25	25,593	1,963
	Español	156	35,54	26,171	2,095

Tabla 34. Estadístico de grupo de las variables Aspectos perturbadores de la socialización – Nacionalidad del alumno

En la Figura 26 se observan a simple vista pequeñas diferencias entre el alumnado español e inmigrante según los aspectos perturbadores de la socialización. Encontramos una mayor diferencia en el componente *apatía-retraimiento*.

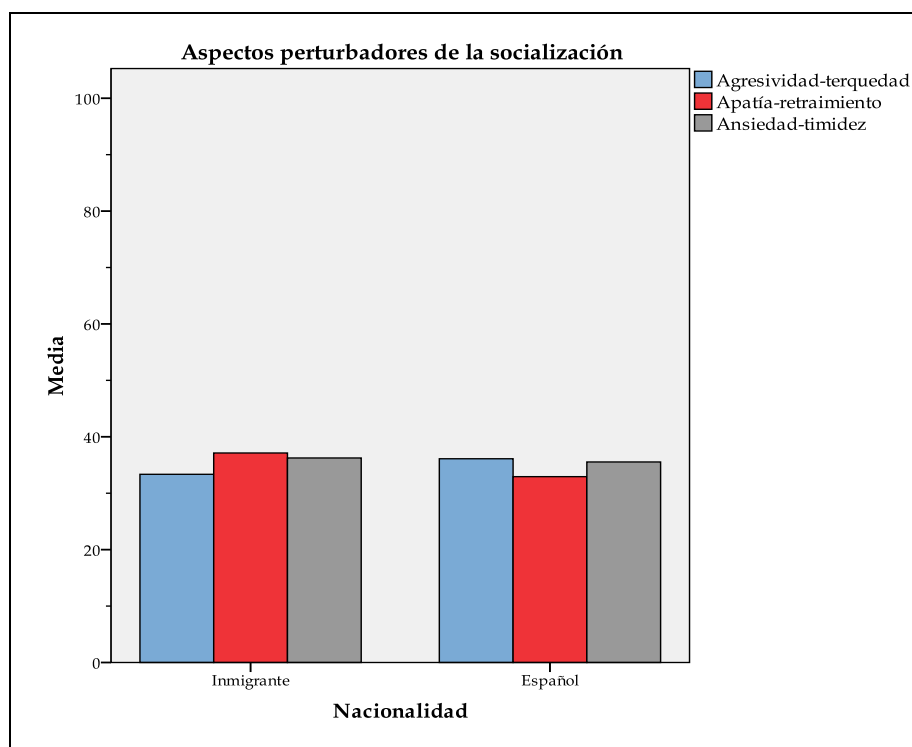


Figura 26. Gráfico de medias de la relación Aspectos perturbadores de la socialización – Nacionalidad del alumno

Los datos indican que el alumnado inmigrante manifiesta puntuaciones más altas que el alumnado español en *apatía-retraimiento* y *ansiedad-timidez*. En el caso de *agresividad-terquedad* es el alumnado español quien manifiesta una mayor puntuación media.

5.2. Análisis inferencial.

En este epígrafe se presenta el análisis inferencial que nos va a permitir establecer posibles relaciones significativas entre las variables analizadas.

5.2.1. Análisis de las diferencias en las competencias lingüísticas de los alumnos inmigrantes según la edad de los menores y el sexo.

5.2.1.1. Competencias lingüísticas – Edad del alumno inmigrante.

La Tabla 35 nos muestra la relación entre el intervalo de edad y las competencias lingüísticas en los alumnos inmigrantes.

Comprobamos que en todas las competencias, a excepción de *semántica*, el intervalo de edad de 11 a 12 años presenta una mayor media (*morfología* 48,23; *sintaxis* 45,54; *pragmática* 66,89). En *semántica* presentan la mayor media (50,58) los sujetos de 9 a 10 años.

Las puntuaciones medias más bajas se encuentran en los alumnos de 4 a 5 años en todos los componentes lingüísticos (6,82, 13,27, 26,82 y 12,64 respectivamente). A los 4-5 años comprobamos que todos los alumnos inmigrantes se encuentran en el nivel de alarma, dado que las medias de todas las competencias lingüísticas (*morfología*, *sintaxis*, *semántica* y *pragmática*) son inferiores a 25-30.

A los 6-8 años encontramos que los alumnos inmigrantes se sitúan en el nivel de alarma (<25-30) en *morfología* y *sintaxis*, mientras que en *semántica* y *pragmática* lo hacen en el nivel de emergencia (30-60). Los alumnos situados en los intervalos 9-10 y 11-12 se sitúan en *morfología*, *sintaxis* y *semántica* en el nivel de emergencia. En *pragmática*, los alumnos de 9-10 años se mantienen en el nivel de emergencia (59,56%). Mientras que los alumnos de 11-12 años con un porcentaje del 66,89% logran situarse en el nivel de transición (60-70).

	Intervalo de edad	N	Media	Desviación típica	Error típico
Morfología	4-5 años	11	6,82	7,600	2,292
	6-8 años	58	22,60	18,638	2,447
	9-10 años	45	43,93	19,675	2,933
	11-12 años	56	48,23	24,576	3,284
	Total	170	35,67	24,519	1,881
Sintaxis	4-5 años	11	13,27	13,951	4,206
	6-8 años	58	25,53	21,237	2,788
	9-10 años	45	41,73	15,932	2,375
	11-12 años	56	45,54	19,971	2,669
	Total	170	35,62	21,667	1,662
Semántica	4-5 años	11	26,82	23,604	7,117
	6-8 años	58	37,47	18,400	2,416
	9-10 años	45	50,58	18,828	2,807
	11-12 años	56	50,55	17,478	2,336
	Total	170	44,56	19,954	1,530
Pragmática	4-5 años	11	12,64	19,745	5,953
	6-8 años	58	39,53	28,143	3,695
	9-10 años	45	59,56	21,246	3,167
	11-12 años	56	66,89	22,164	2,962
	Total	170	52,11	28,468	2,183

Tabla 35. Estadístico de grupo de las variables Competencias lingüísticas – Intervalo de edad del alumno inmigrante

Efectuada la prueba ANOVA de un factor para determinar la relación entre los intervalos de edad y las competencias lingüísticas en alumnos inmigrantes, comprobamos que existen diferencias significativas en todas las competencias lingüísticas, pues el estadístico de significación que obtenemos es menor a 0,050.

	F	Sig.
Morfología	24,263	,000
Sintaxis	16,922	,000
Semántica	9,684	,000
Pragmática	23,677	,000

Tabla 36. Prueba ANOVA de un factor entre la relación Competencias lingüísticas – Intervalo de edad del alumno inmigrante

En el gráfico de la Figura 27 se observa que a menor edad más baja es la puntuación en las diferentes competencias lingüísticas, y a su vez, a mayor edad mayor es la puntuación en dichas competencias.

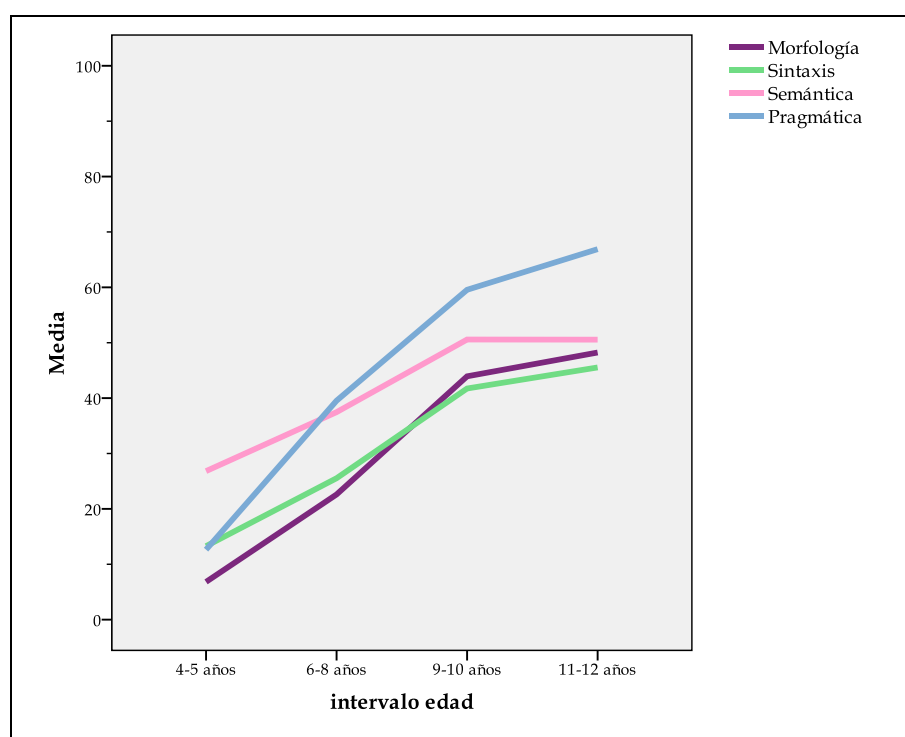


Figura 27. Gráfico de medias de la relación Competencias Lingüísticas – Intervalo de edad del alumno inmigrante

5.2.1.2. Competencias lingüísticas – Sexo del alumnado inmigrante.

En la Tabla 37 mostramos los estadísticos descriptivos de la relación sexo y componentes del lenguaje en el alumno inmigrante. Comprobamos que el varón obtiene una menor puntuación media en todos los componentes del lenguaje que la mujer (34,27, 33,59, 41,72 y 49,77 respectivamente). Varones y mujeres se sitúan en el nivel de emergencia (30-60) en todos los componentes lingüísticos, aunque son las mujeres las que obtienen porcentajes más altos dentro de este nivel.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Morfología	Varón	79	34,27	26,318	2,961
	Mujer	91	36,89	22,920	2,403
Sintaxis	Varón	79	33,59	23,090	2,598
	Mujer	91	37,37	20,316	2,130
Semántica	Varón	79	41,72	20,258	2,279
	Mujer	91	47,02	19,463	2,040
Pragmática	Varón	79	49,77	29,565	3,326
	Mujer	91	54,13	27,484	2,881

Tabla37. Estadístico de grupo de las variables Competencias lingüísticas – Sexo del alumno inmigrante

Tras efectuar la prueba T de Student para dos muestras independientes comprobamos que no existen diferencias significativas entre los varones y mujeres inmigrantes en relación a las competencias del lenguaje, ya que el estadístico de significación siempre es superior a 0,050.

	t	gl	Sig. (bilateral)
Morfología	-,695	168	,488
Sintaxis	-1,135	168	,258
Semántica	-1,738	168	,084
Pragmática	-,996	168	,321

Tabla 38. Prueba T de Student de muestras independientes: Competencias lingüísticas – Sexo del alumno inmigrante

En función de los resultados, podemos constatar que sí existen diferencias en las competencias lingüísticas según el intervalo de edad del alumnado inmigrante, pero no entre varones y mujeres inmigrantes.

5.2.2. Análisis de las diferencias en las competencias lingüísticas entre el alumnado inmigrante y español.

En la Tabla 39 mostramos los estadísticos descriptivos referidos a la relación entre la nacionalidad del alumnado y las competencias lingüísticas analizadas.

Comprobamos que la puntuación media siempre es más baja en los alumnos inmigrantes que en los alumnos españoles, en todos los componentes del lenguaje. Tanto el alumnado inmigrante, como el español se sitúan en *morfología*, *sintaxis* y *semántica* dentro de los niveles de emergencia (30-60), obteniendo mejores puntuaciones el alumnado español (51,50, 48,63 y 57,38), frente al inmigrante (35,67, 35,62 y 44,56). En el caso del *componente pragmático*, el alumno inmigrante se vuelve a situar en el nivel de emergencia, aunque con puntuaciones más elevadas que en el resto de los niveles (52,11%); y el español se sitúa en el nivel de transición con un 65,24%.

	Nacionalidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Morfología	Inmigrante	170	35,67	24,519	1,881
	Español	156	51,50	22,124	1,771
Sintaxis	Inmigrante	170	35,62	21,667	1,662
	Español	156	48,63	22,393	1,793
Semántica	Inmigrante	170	44,56	19,954	1,530
	Español	156	57,38	20,953	1,678
Pragmática	Inmigrante	170	52,11	28,468	2,183
	Español	156	65,24	24,102	1,930

Tabla 39. Estadístico de grupo de las variables Competencias Lingüísticas – Nacionalidad del alumno

Realizada la prueba T de Student para dos muestras independientes, cuyos datos aparecen en la Tabla 46, comprobamos que existen diferencias significativas en cada uno de los componentes del lenguaje según la nacionalidad del alumno, pues el estadístico en cada componente es inferior a 0,050.

	T	gl	Sig. (bilateral)
Morfología	-6,127	323,911	,000
Sintaxis	-5,332	324	,000
Semántica	-5,660	324	,000
Pragmática	-4,506	321,952	,000

Tabla 40. Prueba T de Student de muestras independientes:
Competencias Lingüísticas – Nacionalidad del alumno

El gráfico de barras de la Figura 28 nos muestra que los alumnos españoles presentan mayores puntuaciones que los alumnos inmigrantes en todas las competencias lingüísticas, evidenciándose en mayor medida en el *componente morfológico*.

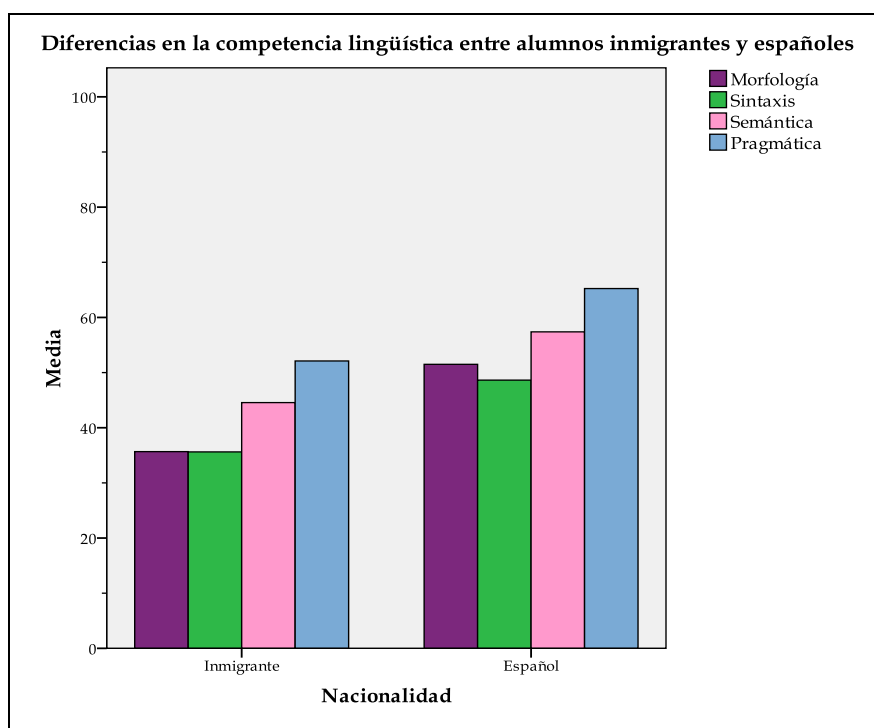


Figura 28. Gráfico de medias de la relación Competencias Lingüísticas – Nacionalidad del alumno

Los resultados indican que existen diferencias significativas en cada una de las competencias lingüísticas del lenguaje (*morfología, sintaxis, semántica y pragmática*) según la nacionalidad del alumno (inmigrante o no inmigrante).

El gráfico también muestra que aunque el alumno español obtiene mejores puntuaciones que el alumno inmigrante en todos los componentes del lenguaje, los resultados obtenidos no son todo lo adecuados que se esperaban.

5.2.3. Análisis de las diferencias en la socialización de los alumnos inmigrantes y españoles.

La Tabla 41 recoge los estadísticos relativos a la relación entre la nacionalidad del alumno y las escalas de socialización.

Comprobamos que el alumno inmigrante puntúa más bajo en los aspectos facilitadores de socialización: *liderazgo* (53,64), *jovialidad* (40,27), *sensibilidad social* (65,21) y *respeto-autocontrol* (62,20).

En el aspecto perturbador *agresividad-terquedad*, es el alumnado español quien puntúa más alto (36,11). El alumno inmigrante obtiene una mayor media que el español en los aspectos perturbadores de socialización: *apatía-retraimiento* (37,13) y *ansiedad-timidez* (36,25). En la *escala criterial-socialización*, que aprecia de forma global la socialización del niño, es el alumnado inmigrante quien obtiene una menor puntuación media (56,94).

	Nacionalidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Liderazgo	Inmigrante	170	53,64	28,560	2,190
	Español	156	61,44	28,711	2,299
Jovialidad	Inmigrante	170	40,27	25,785	1,978
	Español	156	45,58	26,310	2,107
Sensibilidad social	Inmigrante	170	65,21	28,830	2,211
	Español	156	69,21	28,537	2,285
Respeto-autocontrol	Inmigrante	170	62,20	28,461	2,183
	Español	156	63,46	26,938	2,157
Agresividad-terquedad	Inmigrante	170	33,35	25,997	1,994
	Español	156	36,11	25,398	2,033
Apatía-retraimiento	Inmigrante	170	37,13	27,252	2,090
	Español	156	32,94	25,178	2,016
Ansiedad-timidez	Inmigrante	170	36,25	25,593	1,963
	Español	156	35,54	26,171	2,095
Criterial-socialización	Inmigrante	170	56,94	28,834	2,211
	Español	156	62,55	29,731	2,380

Tabla 41. Estadístico de grupo de las variables Componentes de socialización – Nacionalidad del alumno

Realizada la prueba T de Student para dos muestras independientes entre la nacionalidad del alumno y las diferentes escalas de socialización, comprobamos que existen diferencias significativas entre el alumnado español e inmigrante en el aspecto facilitador *liderazgo* ($P = 0,015$).

	t	gl	Sig. (bilateral)
Liderazgo	-2,457	324	,015
Jovialidad	-1,840	324	,067
Sensibilidad social	-1,259	324	,209
Respeto-autocontrol	-,408	324	,684
Agresividad-terquedad	-,967	324	,334
Apatía-retraimiento	1,439	324	,151
Ansiedad-timidez	,247	324	,805
Críterial-socialización	-1,731	324	,084

Tabla 42. Prueba T de Student de muestras independientes:
Componentes de socialización – Nacionalidad del alumno

El gráfico de la Figura 29 nos muestra que el alumnado inmigrante presenta una media inferior al alumnado español en la escala de socialización *liderazgo*.

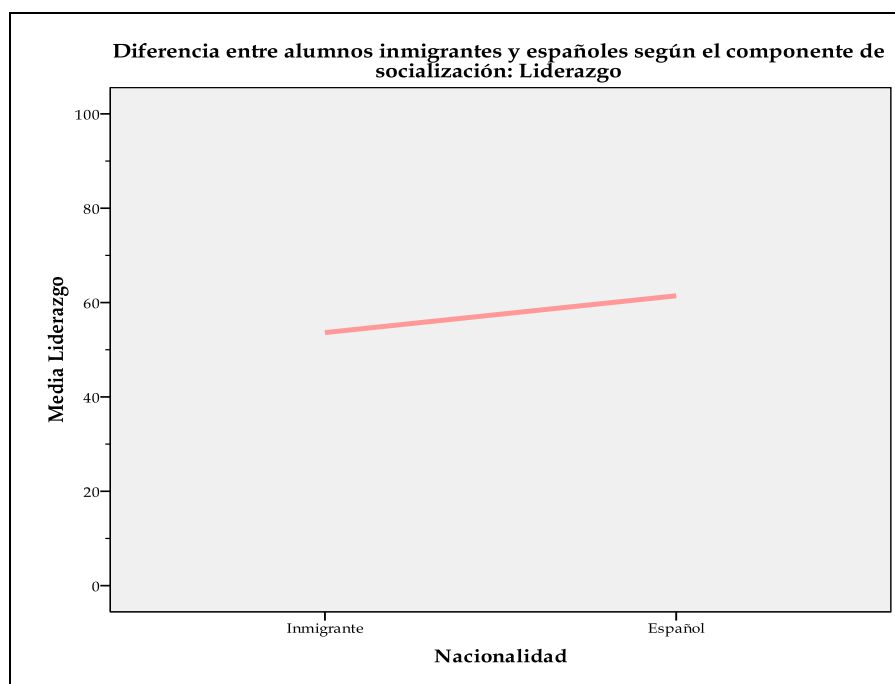


Figura 29. Gráfico de medias de la relación Componentes de socialización: Liderazgo – Nacionalidad del alumno

Atendiendo a los resultados, encontramos diferencias significativas entre el alumno inmigrante y español en un solo aspecto socializador, el *liderazgo*.

5.2.4. Análisis de las diferencias en la socialización de los alumnos inmigrantes según la edad y el sexo.

En la Tabla 43 aparecen los estadísticos relativos a la relación entre los intervalos de edad y los aspectos de socialización en alumnos inmigrantes.

Comprobamos que los alumnos de 11 a 12 años obtienen una menor puntuación media en los aspectos facilitadores de socialización: *liderazgo* (49,68), *jovialidad* (34,54) y *respeto-control* (60,70). En *sensibilidad social* son los alumnos de 4 a 5 años quienes manifiestan una puntuación media más baja (61,32).

En los tres aspectos perturbadores de socialización: *agresividad-terquedad* (37,82), *apatía-retraimiento* (39,36) y *ansiedad-timidez* (39,64), son los estudiantes de 4 a 5 años de edad quienes presentan una mayor puntuación media.

Y en la escala global de socialización (criterial-socialización) son también los alumnos de 4 a 5 años quienes muestran una menor puntuación media (52,73).

	Intervalo de edad	N	Media	Desviación típica	Error típico
Liderazgo	4-5 años	11	50,64	32,605	9,831
	6-8 años	58	57,00	29,942	3,932
	9-10 años	45	54,96	25,524	3,805
	11-12 años	56	49,68	28,839	3,854
	Total	170	53,64	28,560	2,190
Jovialidad	4-5 años	11	39,55	26,688	8,047
	6-8 años	58	40,28	26,796	3,518
	9-10 años	45	47,58	25,623	3,820
	11-12 años	56	34,54	23,809	3,182
	Total	170	40,27	25,785	1,978
Sensibilidad social	4-5 años	11	59,64	34,555	10,419

	6-8 años	58	70,84	27,850	3,657
	9-10 años	45	64,13	28,072	4,185
	11-12 años	56	61,32	29,096	3,888
	Total	170	65,21	28,830	2,211
Respeto-autocontrol	4-5 años	11	65,36	23,779	7,170
	6-8 años	58	62,09	29,105	3,822
	9-10 años	45	63,44	26,442	3,942
	11-12 años	56	60,70	30,715	4,104
	Total	170	62,20	28,461	2,183
Agresividad-terquedad	4-5 años	11	37,82	31,218	9,413
	6-8 años	58	33,91	25,023	3,286
	9-10 años	45	35,31	27,177	4,051
	11-12 años	56	30,32	25,355	3,388
	Total	170	33,35	25,997	1,994
Apatía-retraimiento	4-5 años	11	39,36	34,080	10,276
	6-8 años	58	37,47	27,380	3,595
	9-10 años	45	35,04	25,539	3,807
	11-12 años	56	38,02	27,688	3,700
	Total	170	37,13	27,252	2,090
Ansiedad-timidez	4-5 años	11	39,64	27,649	8,336
	6-8 años	58	37,07	25,577	3,358
	9-10 años	45	36,29	27,704	4,130
	11-12 años	56	34,70	24,003	3,208
	Total	170	36,25	25,593	1,963
Criterial-socialización	4-5 años	11	52,73	31,391	9,465
	6-8 años	58	58,31	30,382	3,989
	9-10 años	45	57,38	25,486	3,799
	11-12 años	56	55,98	29,878	3,993
	Total	170	56,94	28,834	2,211

Tabla 43. Estadístico de grupo de las variables Componentes socializadores – Intervalo de edad del alumno inmigrante

La Tabla 44 muestra los datos obtenidos tras efectuar la prueba ANOVA de un factor en la relación intervalo de edad y los componentes socializadores. Comprobamos que no existen diferencias significativas en ninguno de los aspectos de socialización, pues el valor de significación es siempre superior a 0,050.

	F	Sig.
Liderazgo	,695	,556
Jovialidad	2,175	,093
Sensibilidad social	1,241	,296
Respeto-autocontrol	,124	,946
Agresividad-terquedad	,452	,716
Apatía-retraimiento	,133	,940
Ansiedad-timidez	,151	,929
Criterial-socialización	,144	,934

Tabla 44. Prueba ANOVA de un factor entre la relación Componentes socializadores – Intervalo de edad del alumno inmigrante

En la Tabla 45 mostramos los estadísticos referidos a la relación entre el sexo y los componentes socializadores de los alumnos inmigrantes.

Comprobamos que los varones obtienen una menor puntuación media en los aspectos facilitadores de socialización: *liderazgo* (52,86), *jovialidad* (39,48) y *sensibilidad social* (63,24); y las mujeres en *respeto-autocontrol* (61,08).

En los aspectos perturbadores de socialización vemos que el varón presenta una puntuación media más elevada en *ansiedad-timidez* (38,62), y la mujer en *agresividad-terquedad* (35,47) y *apatía-retraimiento* (38,44).

En lo referente al aspecto global de socialización hallamos que las alumnas (54,85) obtienen una puntuación media inferior a los alumnos.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Liderazgo	Varón	79	52,86	27,675	3,114
	Mujer	91	54,31	29,444	3,087
Jovialidad	Varón	79	39,48	28,322	3,187
	Mujer	91	40,96	23,501	2,464
Sensibilidad social	Varón	79	63,24	28,585	3,216
	Mujer	91	66,91	29,090	3,049
Respeto-autocontrol	Varón	79	63,49	26,893	3,026
	Mujer	91	61,08	29,859	3,130
Agresividad-terquedad	Varón	79	30,91	25,064	2,820
	Mujer	91	35,47	26,737	2,803
Apatía-retraimiento	Varón	79	35,62	27,655	3,111
	Mujer	91	38,44	26,982	2,828
Ansiedad-timidez	Varón	79	38,62	25,687	2,890
	Mujer	91	34,19	25,472	2,670
Criterial-socialización	Varón	79	59,34	28,051	3,156
	Mujer	91	54,85	29,492	3,092

Tabla 45. Estadístico de grupo de las variables Componentes socializadores – Sexo del alumno inmigrante

Realizada la prueba T de Student para dos muestras independientes entre la variable sexo del alumno inmigrante y las escalas de socialización, comprobamos que no existen diferencias significativas pues el estadístico en cada caso es siempre superior a 0,050.

	t	gl	Sig. (bilateral)
Liderazgo	-,329	168	,743
Jovialidad	-,366	152,036	,715
Sensibilidad social	-,827	168	,409
Respeto-autocontrol	,551	168	,582
Agresividad-terquedad	-1,142	168	,255
Apatía-retraimiento	-,672	168	,503
Ansiedad-timidez	1,127	168	,261
Críterial-socialización	1,014	168	,312

Tabla 46. Prueba T de Student de muestras independientes:
Componentes socializadores – Sexo del alumno inmigrante

Los resultados indican que no se evidencian diferencias significativas en los diferentes aspectos socializadores según el intervalo de edad y el sexo del alumnado inmigrante.

5.2.5. Análisis de la relación entre las competencias lingüísticas y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de la socialización en el alumno inmigrante.

La Tabla 47 muestra los resultados obtenidos tras realizar la prueba de Pearson entre los componentes del lenguaje y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de socialización.

Los resultados indican que existen correlaciones significativas en el alumnado inmigrante entre *semántica* y *agresividad-terquedad* ($r = ,208$; $P = ,007$), *pragmática* y *liderazgo* ($r = ,165$; $P = ,032$), y *pragmática* y *ansiedad-timidez* ($r = -,168$; $P = ,029$).

		Competencias Lingüísticas				
		Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática	
Facilitadores de Socialización	Liderazgo	r	,098	,077	,101	,165
		Sig.	,205	,316	,189	,032
	Jovialidad	r	,018	,080	-,003	,015
		Sig.	,814	,302	,966	,844
	Sensibilidad social	r	,006	,063	-,004	,042
		Sig.	,940	,411	,960	,586
Respeto-autocontrol	r	-,007	-,040	-,056	,074	
	Sig.	,924	,607	,472	,337	
Perturbadores de Socialización	Agresividad-terquedad	r	,060	,054	,208	-,021
		Sig.	,436	,481	,007	,790
	Apatía-retraimiento	r	-,060	-,040	-,044	-,044
		Sig.	,439	,603	,572	,571
	Ansiedad-timidez	r	-,141	-,029	-,114	-,168
		Sig.	,067	,703	,139	,029

Tabla 47. Correlaciones entre Componentes lingüísticos - Componentes socializadores en el alumno inmigrante

El gráfico de dispersión de la Figura 30 nos indica que existe una relación positiva entre el componente lingüístico *semántico* y la dimensión perturbadora de socialización *agresividad-terquedad* en el alumno inmigrante. Cuando la puntuación centil en *semántica* es baja, también lo es en *agresividad-terquedad*, y cuando la puntuación es alta en una también lo es en la otra.

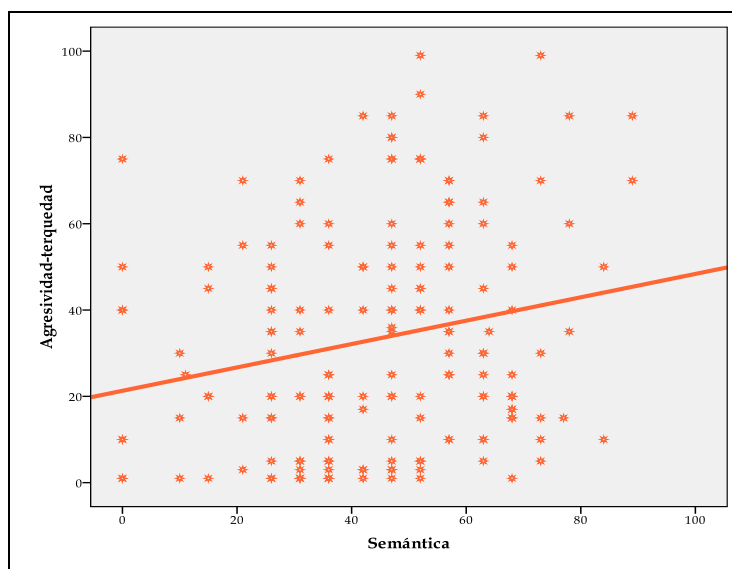


Figura 30. Gráfico de dispersión de la relación *semántica* – *agresividad-terquedad* en el alumno inmigrante

La Figura 31 nos indica que existe una relación positiva entre *pragmática* y *liderazgo* en el alumno inmigrante, de forma que puntuar alto en *pragmática*, está asociado a puntuar alto en *liderazgo*, y de forma contraria, puntuar bajo en *pragmática*, está relacionado con puntuar bajo en *liderazgo*.

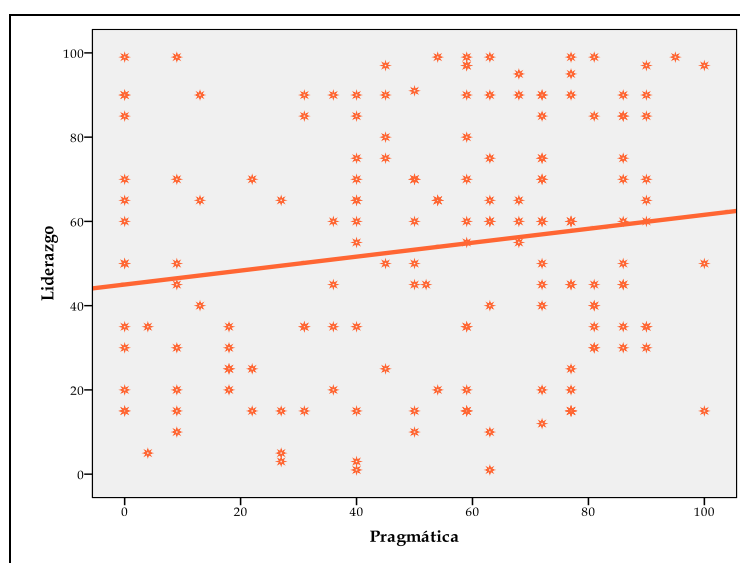


Figura 31. Gráfico de dispersión de la relación *pragmática* – *liderazgo* en el alumno inmigrante.

El gráfico de la Figura 32 efectuado para la relación *pragmática* y *ansiedad-timidez* en el alumno inmigrante nos muestra que la relación es negativa. Diremos entonces, que puntuar alto en *pragmática* está asociado con puntuar bajo en *ansiedad-timidez*, y contrariamente, puntuar bajo en este componente lingüístico está asociado con puntuar alto en la dimensión perturbadora de socialización.

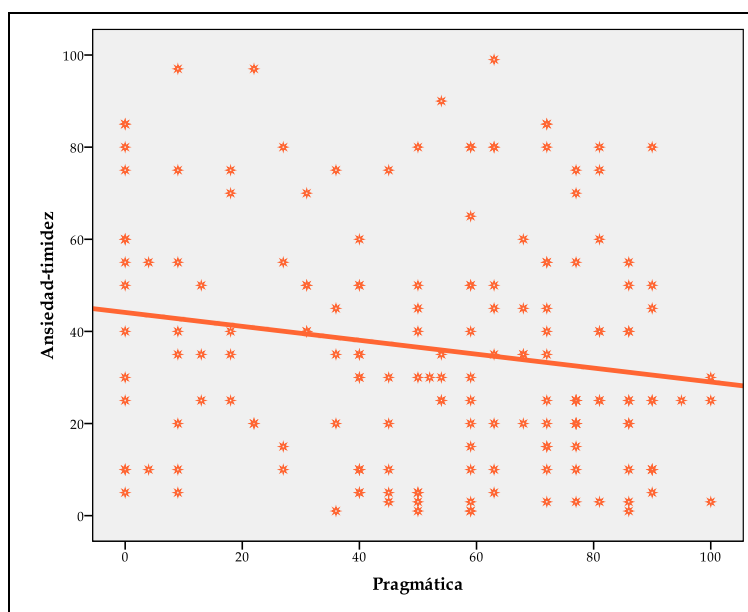


Figura 32. Gráfico de dispersión de la relación pragmática – ansiedad-timidez en el alumno inmigrante.

Los resultados indican que sí existen relaciones significativas entre algunos de los componentes del lenguaje (*semántica* y *pragmática*), y algunas de las dimensiones de socialización (*liderazgo*, *agresividad-terquedad* y *ansiedad-timidez*) en el alumnado inmigrante.

5.2.6. Análisis de la relación entre las competencias lingüísticas y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de la socialización en el alumnado inmigrante y en el alumnado español según el sexo y la edad.

En la Tabla 48 mostramos las correlaciones obtenidas entre los componentes del lenguaje y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de socialización, atendiendo al sexo del alumnado inmigrante.

Observamos a priori que sólo existen correlaciones significativas en el sexo femenino, en las relaciones entre *morfología* y *agresividad-terquedad* ($r = ,226$; $P = ,032$), entre *morfología* y *ansiedad-timidez* ($r = -,253$; $P = ,016$), y entre *semántica* y *agresividad-terquedad* ($r = ,336$; $P = ,001$).

		Competencias Lingüísticas								
		Morfología		Sintaxis		Semántica		Pragmática		
		Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	
Facilitadores de Socialización	Liderazgo	r	,046	,144	,058	,093	,051	,139	,169	,160
		Sig.	,686	,172	,614	,382	,653	,188	,137	,131
	Jovialidad	r	-,107	,165	-,014	,187	-,122	,118	-,042	,075
		Sig.	,348	,118	,899	,076	,284	,266	,714	,481
Facilitadores de Socialización	Sensibilidad social	r	-,060	,063	,068	,049	-,100	,065	-,019	,089
		Sig.	,600	,551	,549	,647	,380	,539	,870	,403
	Respeto-autocontrol	P	,063	-,067	-,061	-,015	-,006	-,087	,102	,058
		Sig.	,579	,531	,592	,891	,958	,414	,372	,586
Perturbadores de Socialización	Agresividad-terquedad	r	-,126	,226	-,030	,119	,037	,336	-,189	,113
		Sig.	,270	,032	,792	,261	,749	,001	,096	,284
	Apatía-retraimiento	r	-,053	-,072	-,113	,024	-,028	-,072	-,066	-,031
		Sig.	,641	,495	,322	,823	,806	,495	,562	,774
	Ansiedad-timidez	r	-,022	-,253	,051	-,095	-,054	-,149	-,166	-,159
		Sig.	,848	,016	,653	,371	,637	,158	,144	,131

Tabla 48. Correlaciones entre Componentes lingüísticos - Componentes socializadores en el alumnado inmigrante según el sexo

La Figura 33 nos muestra una correlación positiva en esta relación en el alumnado inmigrante femenino, de forma que las puntuaciones más altas de *morfología* están relacionadas con las puntuaciones altas de *agresividad-terquedad*, y las puntuaciones más bajas están asociadas a puntuaciones bajas en *agresividad-terquedad*.

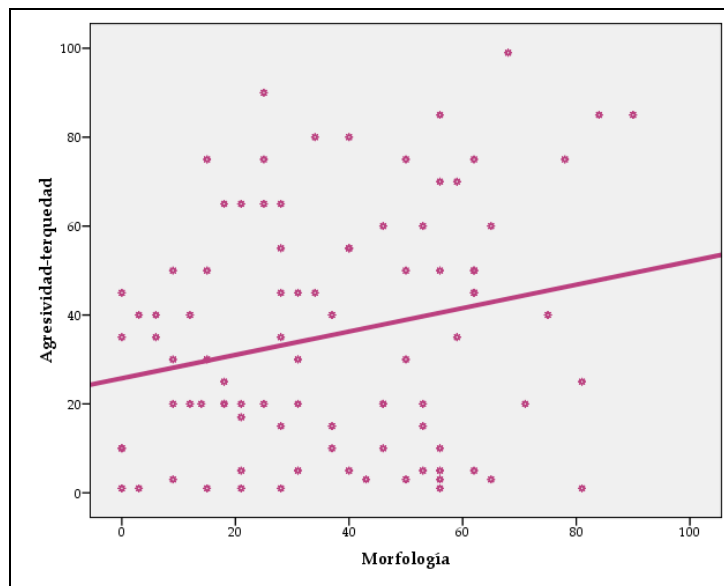


Figura 33. Gráfico de dispersión de la relación Morfología – Agresividad-terquedad en el alumnado inmigrante de sexo femenino.

En el gráfico de Figura 34 encontramos una relación negativa entre *morfología* y *ansiedad-timidez* en el alumnado inmigrante de sexo femenino. Puntuar alto en una está relacionado con puntuar bajo en la otra.

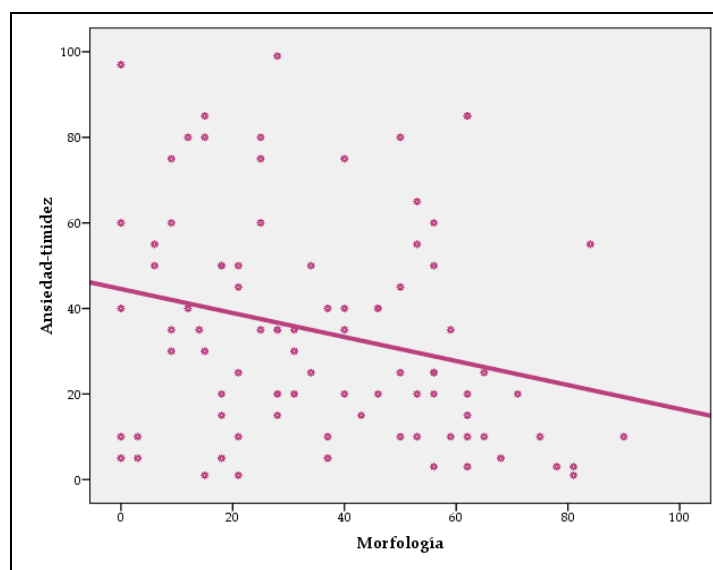


Figura 34. Gráfico de dispersión de la relación Morfología – Ansiedad-timidez en el alumnado inmigrante de sexo femenino.

En la Figura 35 visualizamos una relación positiva entre *semántica* y *agresividad-terquedad* para el alumnado inmigrante de sexo femenino. Sabemos que puntuar alto en el componente del lenguaje *semántico* está relacionado con puntuar alto en la dimensión *agresividad-terquedad*, y de forma contraria, puntuar bajo en una está asociado a puntuar bajo en la otra.

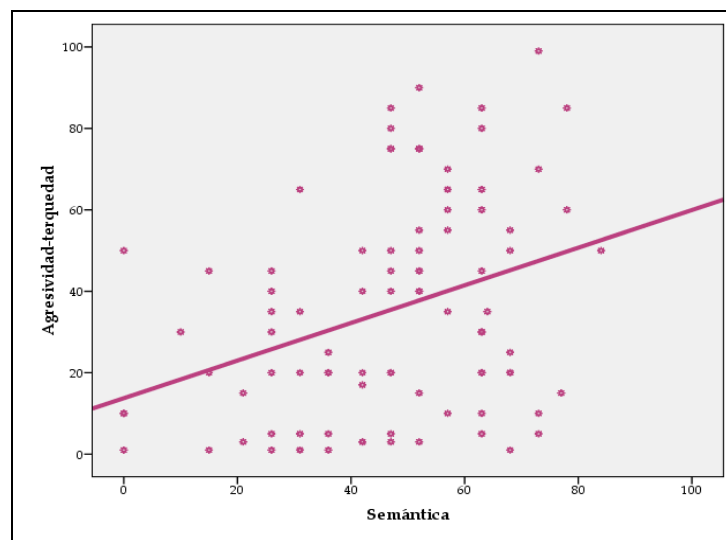


Figura 35. Gráfico de dispersión de la relación Semántica - Agresividad-terquedad en el alumnado inmigrante de sexo femenino.

En la Tabla 49 se muestran los resultados obtenidos tras efectuar la prueba de Correlación de Pearson entre los componentes lingüísticos y las dimensiones socializadoras, atendiendo el sexo de los alumnos españoles al que pertenecen los sujetos españoles en estudio. Los datos indican que no se evidencian correlaciones estadísticamente significativas, dado que el valor siempre es superior a 0,050.

		Competencias Lingüísticas								
		Morfología		Sintaxis		Semántica		Pragmática		
		Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	
Facilitadores de Socialización	Liderazgo	r	,051	,049	,001	,100	,017	,126	-,007	,105
		Sig.	,668	,661	,994	,368	,890	,258	,956	,344
	Jovialidad	r	,181	-,057	,149	,027	-,019	,012	-,038	-,015
		Sig.	,124	,611	,208	,811	,871	,916	,752	,895
	Sensibilidad social	r	,134	-,066	,108	-,010	,087	,022	,090	,077
		Sig.	,260	,555	,365	,925	,462	,841	,451	,489
Respeto-autocontrol	P	,132	-,140	,159	-,114	,043	-,033	,123	-,069	
	Sig.	,266	,206	,179	,303	,716	,768	,298	,533	
Perturbadores de Socialización	Agresividad-terquedad	r	-,057	,115	-,058	,121	-,016	,044	,009	,005
		Sig.	,631	,299	,628	,278	,892	,691	,936	,964
	Apatía-retraimiento	r	-,057	,187	-,015	,106	,082	,172	,195	,145
		Sig.	,634	,091	,899	,342	,493	,119	,098	,191
	Ansiedad-timidez	r	-,060	,019	-,068	,045	,049	,121	-,063	,052
		Sig.	,612	,863	,569	,686	,678	,275	,598	,643

Tabla 49. Correlaciones entre Componentes lingüísticos - Componentes socializadores en el alumnado español según el sexo

La Tabla 50 muestra los datos de la prueba de Correlación de Pearson realizada a los componentes lingüísticos y las dimensiones socializadoras según el intervalo de edad al que pertenecen los sujetos inmigrantes.

Se evidencian correlaciones significativas en los sujetos de 6 a 8 años de edad entre *morfología* y *liderazgo* ($r = ,346$; $P = ,008$), *semántica* y *respeto-autocontrol* ($r = -,267$; $P = ,043$), *semántica* y *agresividad-terquedad* ($r = ,338$; $P = ,010$), y *pragmática* y *liderazgo* ($r = ,481$; $P > ,000$).

También hallamos correlaciones significativas en los alumnos inmigrantes de 9 a 10 años en: *morfología* y *ansiedad-timidez* ($r = -,432$; $P = ,003$), *sintaxis* y *sensibilidad social* ($r = ,414$; $P = ,005$), *semántica* y *liderazgo* ($r = ,319$; $P = ,033$), y *semántica* y *ansiedad-timidez* ($r = -,313$; $P = ,036$).

		Competencias Lingüísticas																
		Morfología				Sintaxis				Semántica				Pragmática				
		4-5	6-8	9-10	11-12	4-5	6-8	9-10	11-12	4-5	6-8	9-10	11-12	4-5	6-8	9-10	11-12	
F a r i l i t a d o r	Liderazgo	r	,247	,346	,214	-,023	,003	,241	,146	-,007	,133	,098	,319	,025	,036	,481	,121	,012
		Sig.	,464	,008	,157	,866	,993	,068	,337	,960	,696	,466	,033	,853	,916	,000	,427	,931
P e r t u r a d o r	Jovialidad	r	-,279	,181	,103	-,120	-,016	,255	,082	-,044	-,102	-,033	,265	-,198	-,324	,168	-,037	-,027
		Sig.	,406	,173	,499	,378	,963	,054	,591	,745	,766	,805	,079	,144	,331	,206	,809	,845
P e r t u r a d o r	Sensibilidad social	r	,470	,250	,024	-,073	-,019	,093	,414	-,004	,323	,115	-,043	-,090	-,296	,213	,056	,060
		Sig.	,145	,059	,874	,591	,956	,486	,005	,979	,332	,392	,779	,508	,377	,108	,717	,659
P e r t u r a d o r	Respeto- autocontrol	P	-,214	,007	-,023	,033	-,143	-,059	-,002	-,010	-,103	-,267	,100	,065	-,015	,171	,031	,096
		Sig.	,527	,960	,879	,811	,676	,660	,989	,940	,763	,043	,513	,632	,965	,199	,841	,482
P e r t u r a d o r	Agresividad- terquedad	r	,303	,111	-,013	,186	,092	,150	-,036	,125	,304	,338	,142	,226	-,378	,061	,044	,013
		Sig.	,365	,406	,933	,171	,788	,260	,816	,359	,363	,010	,350	,094	,251	,652	,772	,923
P e r t u r a d o r	Apatía- retraimiento	r	-,090	-,042	-,242	,032	-,008	,107	-,246	-,075	,010	,077	-,242	-,013	-,329	-,072	,058	-,016
		Sig.	,791	,753	,109	,817	,981	,426	,104	,584	,977	,565	,110	,923	,323	,590	,707	,905
P e r t u r a d o r	Ansiedad- timidez	r	-,194	,007	-,432	-,048	,211	,074	-,286	,070	-,009	,021	-,313	-,072	-,341	-,227	-,208	-,026
		Sig.	,568	,961	,003	,728	,534	,580	,057	,606	,978	,874	,036	,598	,305	,086	,170	,849

Tabla 50. Correlaciones entre Componentes lingüísticos - Componentes socializadores en el alumnado inmigrante según el intervalo de edad

El gráfico de dispersión de la Figura 36 nos señala que existe una relación positiva entre el componente lingüístico *morfología* y la dimensión facilitadora de socialización *liderazgo* en los estudiantes inmigrantes de 6 a 8 años. Cuando la puntuación centil en *morfología* es baja, también lo es en *liderazgo*, y cuando la puntuación es alta en una también lo es en la otra.

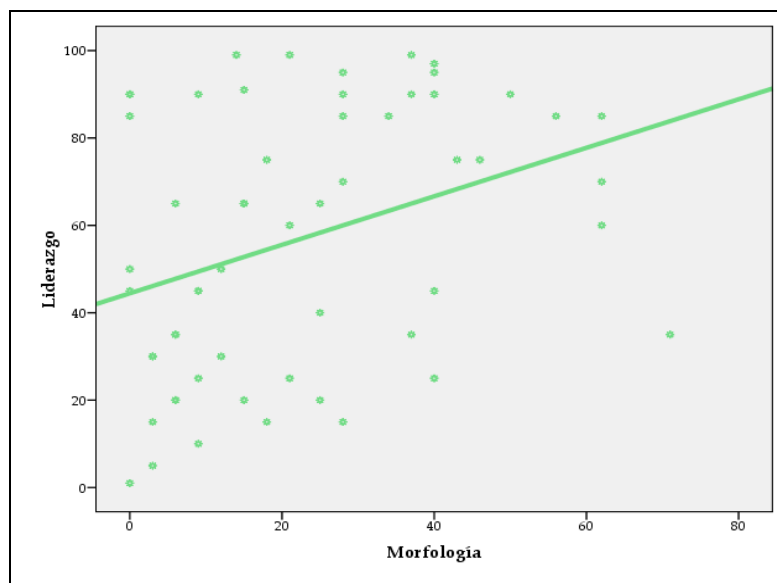


Figura 36. Gráfico de dispersión de la relación Morfología – Liderazgo en el alumnado inmigrante de 6 a 8 años.

El gráfico de la Figura 37 realizado para la relación *semántica* y *respeto-autocontrol* en el alumno inmigrante de 6 a 8 años nos muestra que la relación es negativa. Diremos pues, que puntuar alto en *semántica* está asociado con puntuar bajo en *respeto-autocontrol*, y contrariamente, puntuar bajo en este componente lingüístico está asociado a puntuar alto en la dimensión facilitadora de socialización.

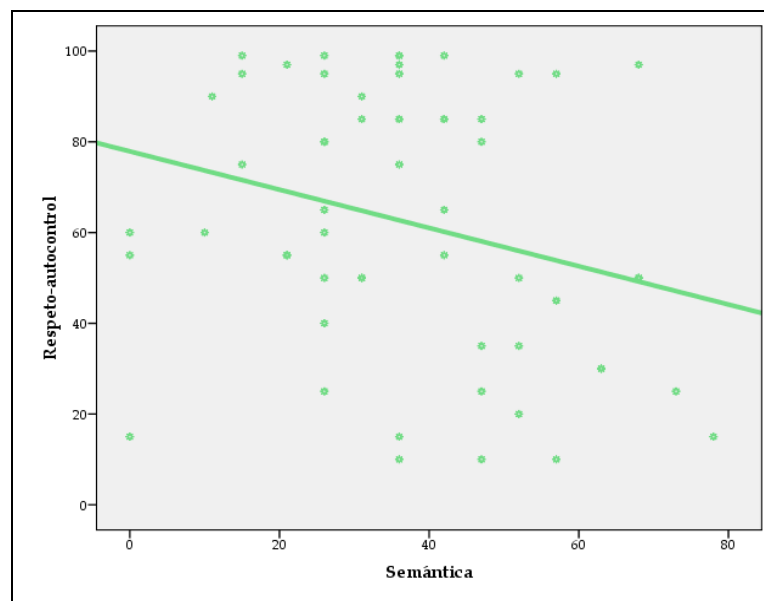


Figura 37. Gráfico de dispersión de la relación Semántica - Respeto-autocontrol en el alumnado inmigrante de 6 a 8 años.

La Figura 38 nos muestra una correlación positiva en esta relación en los alumnos inmigrantes de 6 a 8 años de edad, de forma que las puntuaciones más altas de *semántica* están relacionadas con las puntuaciones altas de *agresividad-terquedad*, y las puntuaciones más bajas en el componente lingüístico están asociadas a puntuaciones bajas en la dimensión perturbadora de socialización.

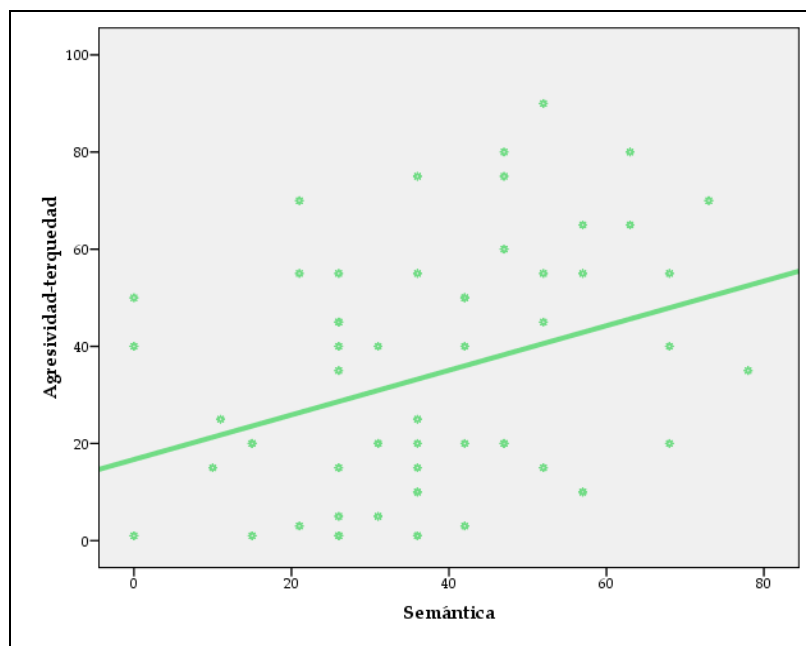


Figura 38. Gráfico de dispersión de la relación Semántica – Agresividad-terquedad en el alumnado inmigrante de 6 a 8 años.

La Figura 39 nos indica que existe una relación positiva entre *pragmática* y *liderazgo* en los sujetos inmigrantes de 6 a 8 años, de forma que puntuar alto en una está asociado a puntuar alto en la otra, y de forma contraria, puntuar bajo en una está relacionado con puntuar bajo en la otra.

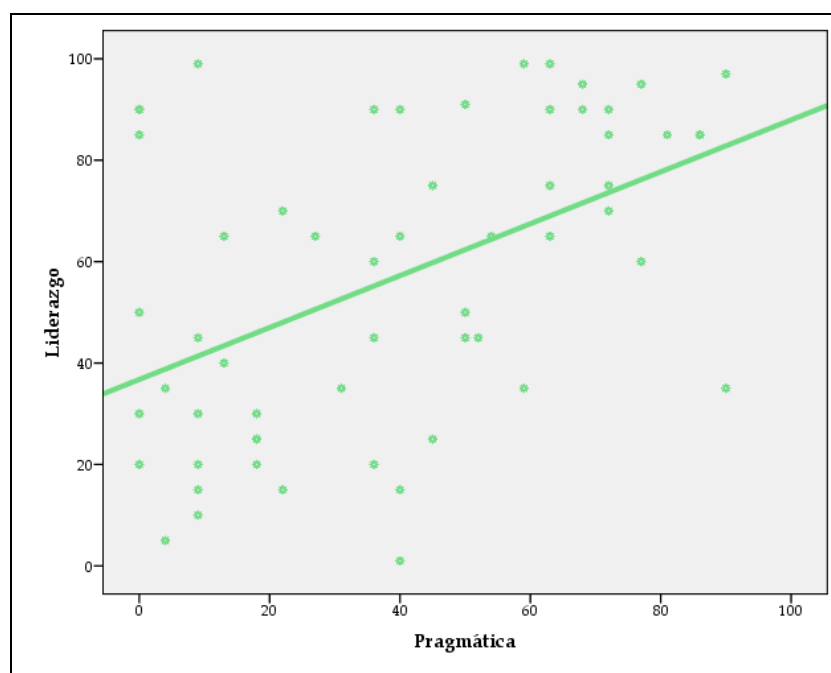


Figura 39. Gráfico de dispersión de la relación Pragmática – Liderazgo en el alumnado inmigrante de 6 a 8 años.

En la Figura 40 observamos una relación negativa entre *morfología* y *ansiedad-timidez* para el alumnado inmigrante de 9 a 10 años de edad. Cuanta más baja es la puntuación en *morfología* mayor *ansiedad-timidez* experimenta el alumno.

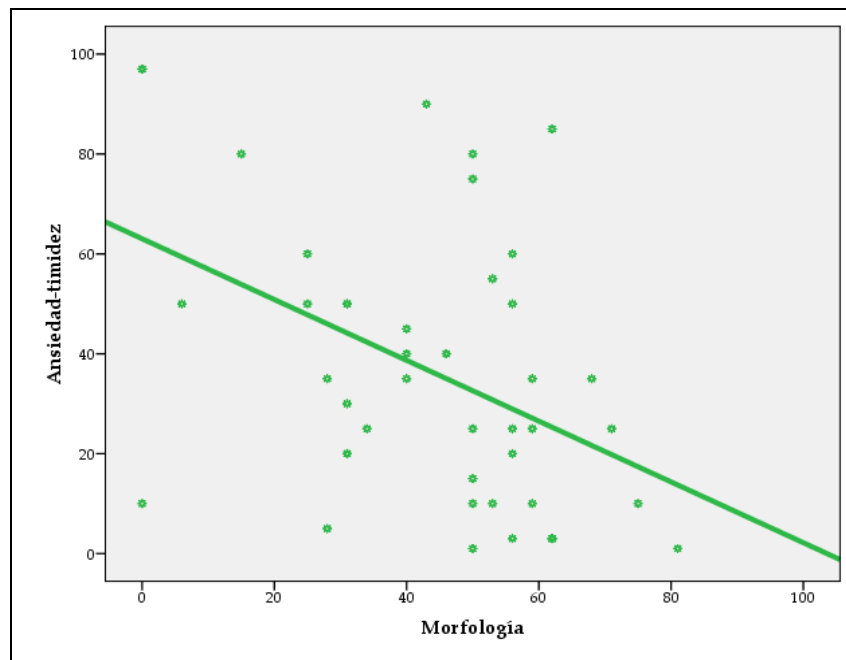


Figura 40. Gráfico de dispersión de la relación Morfología – Ansiedad-timidez en el alumnado inmigrante de 9 a 10 años.

Tal y como vemos en la Figura 41, una vez más la relación encontrada es positiva. Diremos que en el alumnado inmigrante de 9 a 10 años de edad puntuar alto en *sintaxis* está asociado a puntuar alto en *sensibilidad social*, y puntuar bajo en *sintaxis* está asociado a puntuar bajo en *sensibilidad social*.

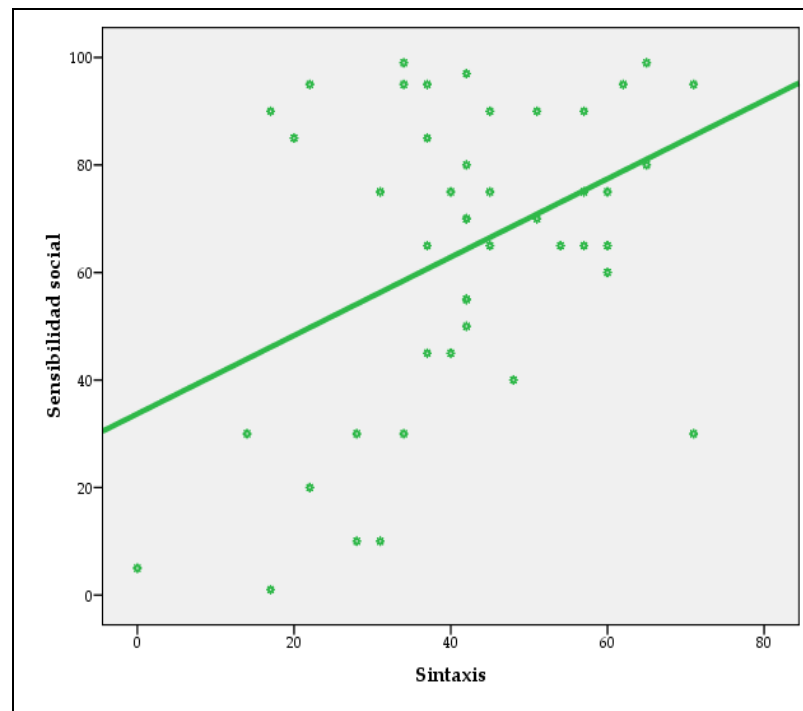


Figura 41. Gráfico de dispersión de la relación Sintaxis – Sensibilidad social en el alumnado inmigrante de 9 a 10 años.

La Figura 42 nos muestra una correlación positiva en esta relación en el alumnado inmigrante de 9 a 10 años, de forma que las puntuaciones más altas de *semántica* están relacionadas con las puntuaciones altas de *liderazgo*, y las puntuaciones más bajas están asociadas a puntuaciones bajas en *liderazgo*.

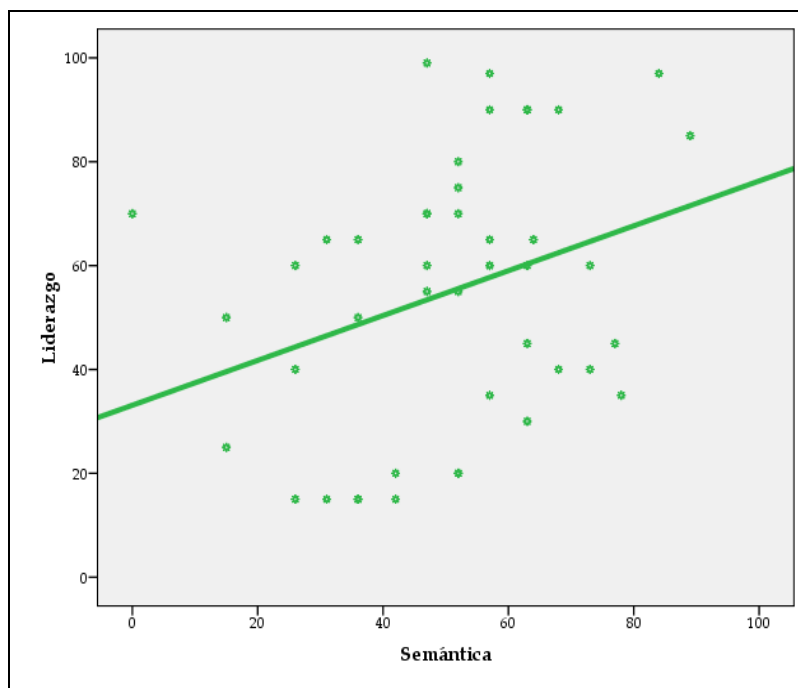


Figura 42. Gráfico de dispersión de la relación Semántica – Liderazgo en el alumnado inmigrante de 9 a 10 años.

En la Figura 43 podemos ver que la relación encontrada es negativa. Diremos que en los estudiantes inmigrantes de 9 a 10 años puntuar bajo en *semántica* está asociado a puntuar alto en *ansiedad-timidez*, mientras que puntuar alto en *semántica* está asociado a puntuar bajo en la dimensión perturbadora de socialización *ansiedad-timidez*.

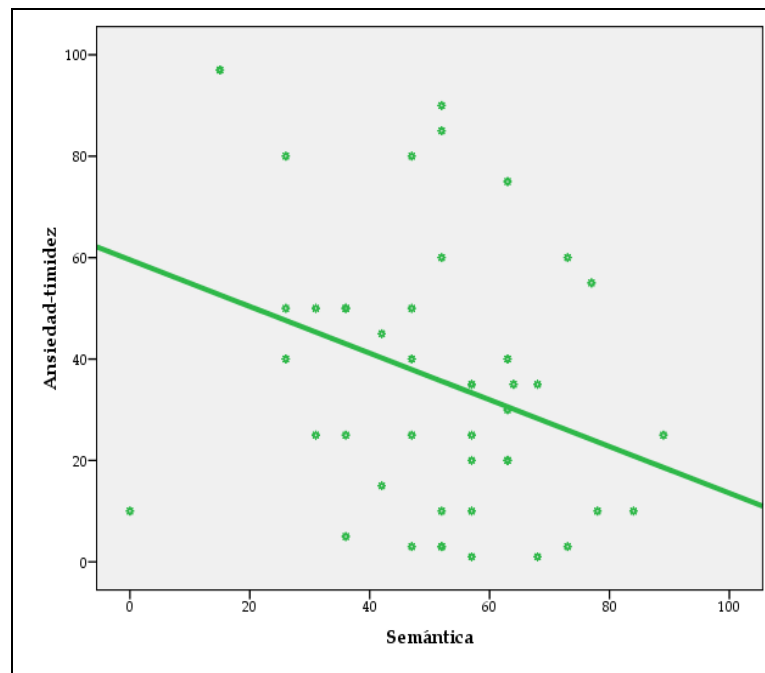


Figura 43. Gráfico de dispersión de la relación Semántica – Ansiedad-timidez en el alumnado inmigrante de 9 a 10 años.

La Tabla 51 muestra los resultados obtenidos tras efectuar la prueba Correlaciones de Pearson entre los **componentes del lenguaje y las dimensiones facilitadores y perturbadoras de socialización teniendo en cuenta la edad del alumno de nacionalidad española.**

Los resultados indican que existe una correlación significativa entre *semántica y ansiedad-timidez* ($r = ,324$; $P = ,037$) en los sujetos españoles de 9 a 10 años, y entre *pragmática y jovialidad* ($r = -,310$; $P = ,034$) en los estudiantes españoles de 11 a 12 años.

		Competencias Lingüísticas																
		Morfología				Sintaxis				Semántica				Pragmática				
		4-5	6-8	9-10	11-12	4-5	6-8	9-10	11-12	4-5	6-8	9-10	11-12	4-5	6-8	9-10	11-12	
F	Liderazgo	r	-,368	,195	-,042	,089	-,225	,229	-,006	,004	,272	,110	-,009	,068	,032	,182	,051	-,025
		Sig.	,295	,145	,791	,551	,532	,087	,969	,980	,448	,417	,954	,652	,930	,176	,748	,868
r	Jovialidad	r	-,375	,040	,043	-,032	,204	,110	,124	-,152	,361	-,046	,059	-,169	,234	,024	-,029	-,310
		Sig.	,286	,769	,787	,830	,572	,415	,434	,309	,306	,733	,709	,256	,516	,858	,855	,034
a	Sensibilidad social	r	,139	,052	-,288	,204	,164	,060	-,233	,223	,453	-,050	-,121	,223	,617	,050	-,242	,228
		Sig.	,702	,701	,064	,169	,651	,656	,138	,132	,188	,710	,445	,132	,057	,711	,122	,123
o	Respeto- autocontrol	P	-,399	,034	,065	,052	,257	,032	-,006	,139	,319	-,138	-,015	,145	,448	,056	-,054	,029
		Sig.	,254	,800	,681	,727	,473	,811	,971	,350	,369	,305	,926	,332	,194	,679	,735	,849
P	Agresividad- terquedad	r	,148	,119	,160	-,023	,083	,054	,228	,013	-,205	,247	,052	-,132	,060	,064	,163	-,013
		Sig.	,683	,378	,312	,879	,820	,690	,147	,932	,570	,064	,742	,378	,870	,638	,303	,929
u	Apatía- retramiento	r	-,039	-,044	,198	-,118	-,138	-,142	,077	,094	-,215	-,024	,226	,255	-,048	,110	,110	,229
		Sig.	,915	,745	,210	,430	,703	,292	,626	,529	,551	,862	,151	,084	,894	,414	,488	,122
a	Ansiedad- timidez	r	-,418	-,021	,221	,122	,195	,003	,065	,116	-,104	,042	,324	,182	,090	-,020	,224	,033
		Sig.	,229	,877	,160	,416	,590	,983	,684	,436	,776	,757	,037	,220	,805	,880	,154	,827

Tabla 51. Correlaciones entre Componentes lingüísticos - Componentes socializadores en el alumnado español según el intervalo de edad

La Figura 44 nos muestra una correlación positiva en esta relación en los estudiantes españoles de 9 a 10 años, de forma que las puntuaciones más altas de *semántica* están relacionadas con las puntuaciones altas de *ansiedad-timidez*, y las puntuaciones más bajas en *semántica* están asociadas a puntuaciones bajas en *ansiedad-timidez*.

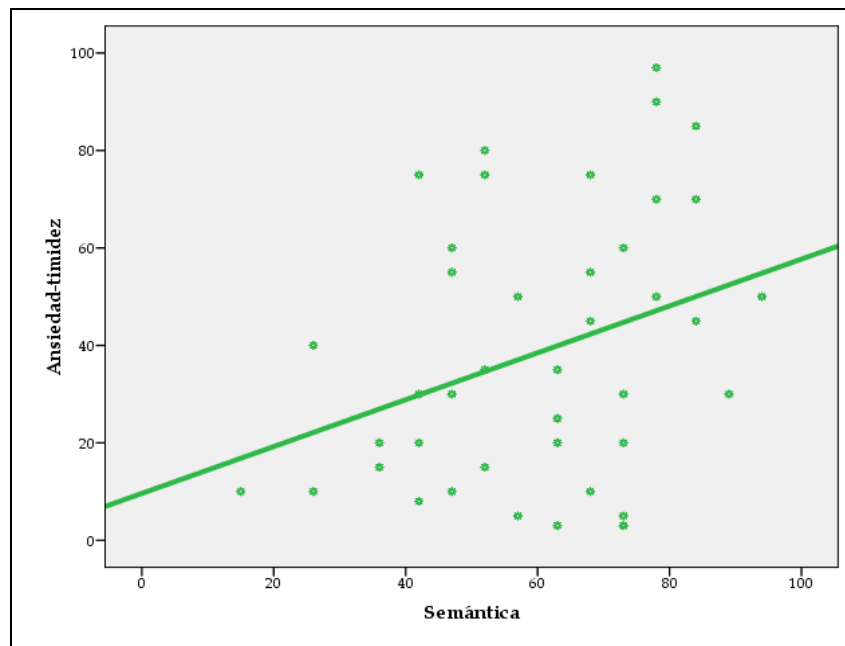


Figura 44. Gráfico de dispersión de la relación Semántica – Ansiedad-timidez en el alumnado español de 9 a 10 años.

En el gráfico de Figura 45 encontramos una relación negativa entre *pragmática* y *jovialidad* en el alumnado español de 11 a 12 años de edad. Puntuar alto en una está relacionado con puntuar bajo en la otra.

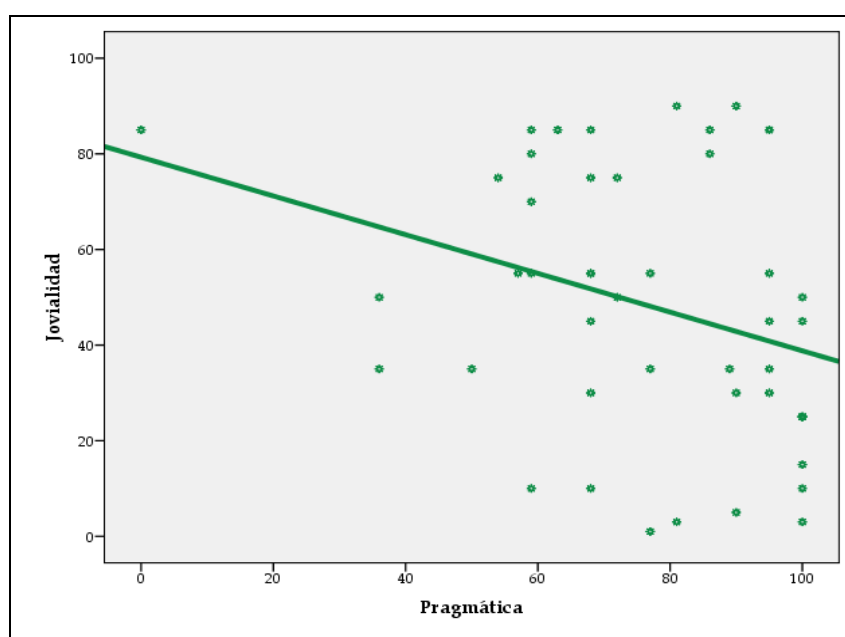


Figura 45. Gráfico de dispersión de la relación Pragmática – Jovialidad en el alumnado español de 11 a 12 años.

A partir de los resultados, podemos afirmar que existen relaciones significativas entre los componentes del lenguaje y las dimensiones facilitadoras/perturbadoras de socialización según el sexo y la edad de los alumnos inmigrantes, y solamente atendiendo a la edad en el alumnado español.

Discusión y conclusión.



6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Tras la investigación llevada a cabo, estamos en condiciones de plantear algunas conclusiones relevantes que confirman casi todas las hipótesis de nuestro estudio.

Los resultados confirman la primera de las hipótesis. Los alumnos inmigrantes manifiestan un nivel de dominio lingüístico inferior a lo correspondiente a su edad cronológica (H1).

En todos los componentes lingüísticos hallamos que la mayoría de los alumnos inmigrantes se encuentran en el nivel de alarma (<25-30), manifestándose especialmente en los alumnos con edades comprendidas entre los 6 y 8 años.

Es decir, que todos los componentes analizados (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) están comprometidos. Es evidente, por tanto, que el alumnado inmigrante manifiesta un nivel de dominio lingüístico inferior al que le corresponde. De estas cuatro habilidades, se encuentran más afectadas la morfología y la sintaxis.

Los resultados indican que especialmente estas dificultades se manifiestan en los alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años de edad, siendo algo esperado ya que un alumno autóctono en esta edad está consolidando los niveles lingüísticos, que aún son deficitarios. Por tanto, en el caso del alumnado inmigrante es normal que los niveles del lenguaje adquieran matices de alarma.

Es necesario comentar que estos datos confirman y avalan otros estudios realizados al respecto. En concreto, el estudio realizado por Navarro (2003), en su investigación con inmigrantes aragoneses, escolarizados en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, donde afirma que entre los contenidos que suponen mayores dificultades para el alumnado inmigrante se encuentra la morfosintaxis (ya que supone el desarrollo de actividades con un lenguaje más formal).

Nuestro estudio, confirma a su vez que también los componentes semántico y pragmático presentan déficits para estos alumnos. El componente semántico implica el dominio del campo conceptual, muy relacionado también con el mundo de las experiencias acumuladas por los sujetos.

No es extraño que un alumno de una segunda lengua manifieste dificultades en este dominio lingüístico, ajeno al conjunto de las experiencias de su entorno nativo.

Por su parte, el componente pragmático, implica la integración de los demás componentes lingüísticos de cara a la utilización efectiva de la lengua como instrumento de comunicación. Cualquier déficit en uno o varios de los componentes, como el morfológico, el sintáctico o el semántico, provocará el déficit consiguiente en el nivel pragmático.

Otro de los estudios realizados que avalan nuestra hipótesis es el que Serra (1997). Este autor, llevó a cabo un estudio con escolares de 4º de Educación Primaria no-catalanoparlantes (entre los cuales se encontraban 31 alumnos extracomunitarios). La investigación concluyó que los alumnos inmigrantes evaluados obtienen unos niveles de dominio lingüísticos muy pobres, afectando a todos los componentes del lenguaje.

Por consiguiente, nuestra investigación confirma que el dominio de la lengua española por parte del alumnado inmigrante es inferior a lo esperado para su edad cronológica.

En lo que respecta a la hipótesis 2, donde planteamos que los alumnos inmigrantes manifiestan mayores dificultades en morfosintaxis y semántica que en el resto de componentes del lenguaje.

El análisis de los datos revela que nuestra hipótesis se cumple parcialmente, pues es en la competencia morfosintáctica donde se manifiestan las mayores dificultades en el alumnado inmigrante.

Nosotros planteamos que el alumnado inmigrante podría manifestar peores resultados en los niveles morfológico, sintáctico y semántico y mejores en el componente pragmático. Y los resultados en cambio no muestran niveles tan comprometidos en semántica.

Ya hemos comentado la implicación que tienen cada uno de los componentes lingüísticos en el dominio del lenguaje por parte de un individuo. Influidos por los resultados obtenidos por otras investigaciones similares (como la ya citada de Navarro (2003)), coincidimos en valorar que el componente morfosintáctico sería el más deficitario de todos.

Cuando se analiza, como es nuestro caso, el uso del lenguaje como un proceso global, resulta evidente que el componente morfosintáctico adquiera una dimensión más

formal, mientras que el nivel pragmático se relaciona más directamente con los contenidos del lenguaje; además, ya hemos comentado que, para el perfecto desarrollo de la pragmática, resulta imprescindible el dominio de la semántica, que también pertenece al ámbito de los contenidos. Por ello, nos planteamos que la semántica también sería deficitaria en la misma medida que el componente morfosintáctico. En cambio, los resultados obtenidos la sitúan más cerca de la pragmática que de los otros componentes más formales, sin duda contagiada por ella. Las aportaciones de investigadores tales como Galeote (2002) y Gallego y Gallardo (1993) nos llevan a reflexionar acerca de las dimensiones que alcanzan los diferentes componentes del lenguaje.

El individuo, en ausencia de dominio formal de las estructuras de una lengua (morfosintaxis), aplica todo su interés y esfuerzo en el ámbito de los contenidos y significados, en un intento de hacerse comprender para asegurar el fin último de las lenguas, la comunicación.

Recordemos, además, que mientras el ámbito de los significados es universal (muchos conceptos son iguales en cualquiera de las lenguas del mundo), no ocurre lo mismo con las estructuras formales, que es donde cada idioma ha introducido normas arbitrarias de construcción y combinación de unidades.

Los estudios de Bloom (1998) vienen a recordarnos que estos componentes son interdependientes entre sí y contribuyen a la comunicación desde el momento que, al usar el lenguaje, los interlocutores ponen en juego un conjunto de conocimientos que abarcan los distintos componentes.

El trabajo de Serrat *et al.* (2010) en el que se estudia la relación existente entre aprendizaje del léxico y el desarrollo gramatical del individuo, indica entre sus resultados una relación entre el desarrollo del léxico y el desarrollo morfosintáctico, predominando la linealidad, e indicando que la relación hallada entre el componente léxico y morfológico y/o gramatical puede interpretarse alegando que es necesaria la interdependencia mutua entre ambos componentes del desarrollo del lenguaje durante la infancia, aunque también puede considerarse que la influencia de ambos componentes se manifieste de diferente manera en distintos momentos del desarrollo.

En este caso nuestro estudio confirma que los componentes más afectados del alumnado inmigrante son el morfológico y el sintáctico.

En cuanto a la hipótesis referente a la existencia de diferencias significativas en la competencia lingüística de los alumnos inmigrantes según la edad de los niños y el sexo (H3). Podemos decir que nuestra hipótesis se cumple parcialmente, pues sí existen diferencias significativas en las competencias del lenguaje según el intervalo de edad del alumnado inmigrante, pero no entre alumnos y alumnas inmigrantes.

En relación al sexo, el alumnado inmigrante, obtiene resultados muy parecidos entre varones y mujeres, sobre todo en los componentes morfológico y sintáctico, pero a su vez, observamos que el varón, obtiene una menor puntuación media en todos los componentes del lenguaje que la mujer, situándose ambos sexos en el nivel de emergencia en todos los componentes lingüísticos. Por lo que se confirma un dato muy reiterado en educación: que las chicas obtienen mejores resultados que los chicos, aunque en nuestro caso las diferencias no son significativas.

Las diferencias observadas en el lenguaje en razón del sexo del alumnado inmigrante nos llevan a teorías muy desarrolladas en el ámbito de la psicología y la psicopedagogía, que hablan de procesos de maduración y de evolución en el aprendizaje más rápidos en las mujeres que en los hombres, y que tienen mucho que ver también con las diferentes evoluciones somáticas de ambos. Mucho se ha escrito acerca del diferente desarrollo del lenguaje en varones y mujeres, así como en la madurez general para el aprendizaje.

Según Bishop y Wahlsten (1997), Harasty, Double, Halliday, Kril y McRitchie (1997), Kimura (1999), Shaywitz (1995), Schlaepfer, Harris, Tien, Peng, Lee y Pearlson (1995) y Wilson (1992), existen diferencias en la morfología y funcionamiento cerebral entre hombres y mujeres. Estas diferencias anatómicas implicarían un procesamiento distinto del lenguaje en ambos sexos, relacionado con el mayor tamaño de algunas zonas como la de Broca y Wernicke o el cuerpo calloso en las mujeres y la combinación de ambos hemisferios en el procesamiento de la información lingüística.

Regil (2001) realizó un estudio con alumnado procedente de países islámicos escolarizado tanto en España como en Marruecos, para comprobar la integración educativa de los mismos. Entre sus resultados se concluyó que al igual que en Marruecos, en la incorporación de este alumnado a nuestro sistema educativo español se aprecian diferencias según el sexo y la procedencia, siendo las niñas marroquíes las que suelen superar a sus compañeros varones en lo que a rendimiento escolar se refiere.

Por lo que respecta a la variable *edad*, encontramos diferencias en relación a las competencias del lenguaje según el intervalo de edad del alumnado inmigrante. Entre los resultados encontramos que en todos los componentes del lenguaje, a excepción del semántico, los alumnos situados en el intervalo de edad de 11 a 12 años son los que obtienen mejores resultados. Destacamos que en semántica están casi a la par, que el alumnado que destaca en este nivel, los alumnos de 9-10 años.

En el intervalo de edad de 4 a 5 años es donde el alumno inmigrante obtiene las puntuaciones más bajas en todos los niveles lingüísticos, situándose todos los alumnos en el nivel de alarma.

Al referirnos a intervalo de edad 6-8 años, encontramos que los alumnos inmigrantes se sitúan en el nivel de alarma en morfología y sintaxis, mientras que en semántica y pragmática lo hacen en el nivel de emergencia. Se constata la mejoría a nivel semántico y pragmático en comparación con el intervalo anterior.

Respecto a los alumnos situados en los intervalos de edad de 9-10 años y de 11-12 años, cabe mencionar que a nivel morfológico, sintáctico y semántico ambos intervalos logran situarse en el nivel de emergencia, siendo en pragmática donde se aprecian diferencias de nivel entre ambos intervalos. Mientras que los alumnos de 9-10 años se quedan a las puertas de pasar a situarse en el nivel de transición, los de 11-12 años logran posicionarse en este nivel, apreciándose mayor dominio lingüístico en este intervalo.

Este alumnado, como parece lógico va evolucionando, evidenciándose que a menor edad menor es también la puntuación en las diferentes competencias lingüísticas, y a su vez, a mayor edad mayor es la puntuación en dichas competencias.

Nuestra investigación corrobora los resultados de los estudios llevados a cabo por Huguet, Navarro y Janés (2007), Huguet, Chireac, Navarro y Sansó (2011), Maruny y Molina (2000), Navarro y Huguet (2005). Estos autores analizan las habilidades lingüísticas adquiridas por los alumnos inmigrantes y cómo el dominio de la lengua se va acentuando con el tiempo de estancia en nuestro país. En ambos estudios se constatan diferencias (en la mayoría de los casos, significativas) en función del tiempo de la permanencia en nuestro país.

Tal y como comentamos en el Marco Teórico de la Tesis Doctoral, según Navarro y Huguet (2005), quienes han llegado con edad inferior a diez años tiene mejores resultados que quienes lo hicieron después de esa edad. Todo ello está lógicamente relacionado con los propios procesos de adquisición y desarrollo de las lenguas en los individuos.

Mientras más joven se es, más posibilidades existen de mostrarse permeables a las influencias de otras lenguas en contacto.

El estudio realizado por Huguet, Navarro y Janés (2007) con alumnado inmigrante de 1º de ESO en la provincia de Huesca, concluye diciendo que el tiempo de estancia en el país de acogida, condiciona el desarrollo lingüístico de la escuela. Se constata un conocimiento lingüístico más bajo en los inmigrantes que en sus pares autóctonos de su misma edad y nivel escolar, siendo más acentuadas las diferencias en los no-hispanoamericanos.

En planteamientos parecidos se posicionó Cummins (2001). Tras analizar los estudios de Collier (1987), Granada (1999), Ramírez (1992) y Thomas y Collier (1997), afirma que, aunque los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad, cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela, son necesarios al menos cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos.

La investigación realizada por Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996), con escolares de la Comunidad de Madrid de diferentes nacionalidades, escolarizados de 3º a 6º de Educación Primaria, basándose en las percepciones que tenía el profesorado, concluye señalando que existen dos niveles bien diferenciados en relación al ritmo de aprendizaje del castellano. Por un lado, mientras las habilidades básicas de expresión y comprensión se adquieren entre los dos meses y medio y los cuatro meses, las mayores dificultades se encuentran en el seguimiento de las explicaciones en clase y en ser capaz de expresarse con precisión en castellano, necesitando entre uno y tres años. Esto viene a confirmar parcialmente el trabajo de Cummins (2001).

En relación a esta idea, comentar que el 92,1% de nuestros sujetos llevan escolarizados en nuestro país desde hace al menos tres años y nuestros resultados en torno al dominio de competencia lingüística no son muy halagüeños, obteniendo en todos los niveles de dominio lingüístico resultados alarmantes.

Son numerosos los investigadores que aconsejan que cuanto antes se produzca el aprendizaje de la segunda lengua, mejores serán los resultados en el proceso de adquisición, ya que las dificultades suelen ser menores (Etxebarria, 2005; Navarro (2010); Vila (1999). La pubertad es el momento crítico a partir del cual el aprendizaje de la segunda lengua (L2) resulta muy difícil, sugiriendo, por tanto, su aprendizaje durante el periodo favorable (cuando el niño ha adquirido un dominio eficiente de la lengua materna (L1), que suele

ocurrir a los tres años de edad), pues nos conduce a la adquisición natural y casi nativa de la L2.

Sin embargo, otras investigaciones contradicen las anteriores. Un ejemplo de ello puede ser la realizada en la década de los 70 por Skutnabb-Kangas y Toukomaa, (1976). Estos autores concluyen que obtienen peores resultados los niños que llegan antes de los 10 años al país de acogida que los que lo hacen pasada esta edad con un buen desarrollo de su lengua materna, coincidiendo con los resultados de las investigaciones de Hakuta, Butler y Witt (2000), Gándara, (1999), Klesmer, (1994), Ramírez, (1992), Thomas y Collier, (1997).

Tras estas líneas podemos deducir, observando tanto los estudios realizados en el ámbito anglosajón como los desarrollados en nuestro país, referidos al castellano o catalán, que el proceso de adquisición de una segunda lengua por parte del alumnado inmigrante es un proceso de larga duración, de alta complejidad y costoso para el sujeto.

Con la hipótesis 4, nos planteamos comprobar la existencia de diferencias significativas entre el alumnado inmigrante y el alumnado español en relación a los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Tras la investigación, podemos afirmar que nuestra hipótesis se cumple, pues existen diferencias significativas en cada una de las competencias lingüísticas, según la nacionalidad del alumno (inmigrante o no inmigrante).

La elección de un grupo control, constituido por alumnado autóctono, nos ha permitido comparar sus resultados con el alumnado inmigrante y, a la vez, conocer el nivel de dominio que sobre su propia lengua materna tiene este colectivo.

El estudio confirma que los alumnos españoles presentan mejores puntuaciones que los alumnos inmigrantes en todas las competencias lingüísticas, mostrándose más evidente en la competencia morfológica, seguida de la sintáctica. Sin embargo ambos grupos se sitúan en morfológica, sintaxis y semántica en el nivel de emergencia. Si nos referimos pragmática el alumno inmigrante se vuelve a situar en el nivel de emergencia, aunque con puntuaciones mejores que en el resto de los niveles; y el español pasa a situarse en el nivel de transición.

Estos resultados tienden a ser normales, entre otras cosas porque los niveles morfológico y sintáctico son los niveles más normativos de una lengua; los que están

sometidos a un mayor número de reglas que, si no se conocen, provocan errores gramaticales importantes.

El nivel semántico, que representa al mundo de los significados, es más universal porque es más fácil asociar a un objeto o a una imagen su valor o utilidad y lo mismo ocurre con el nivel pragmático: saludar, despedirse, pedir, etc.; responden a comportamientos más estandarizados en las personas.

Ahora bien, si nos referimos al alumnado español en concreto, los resultados son cuanto menos sorprendentes, ya que las puntuaciones obtenidas por este grupo, no son las que se esperaban, cuando para los primeros se trata de su lengua materna y, para los segundos, de una segunda lengua.

Nuestros resultados vienen precedidos por las investigaciones de Cummins (2001) y Navarro y Huguet (2005). Estos últimos analizaron en escolares inmigrantes de 1º de la ESO, de todos los centros en la provincia de Huesca aspectos como la comprensión oral, morfosintaxis, ortografía, comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral léxico-morfosintaxis, expresión oral organización de la información, fonética, lectura corrección lectora y lectura entonación, resaltando entre sus resultados que la comprensión del conocimiento lingüístico de los escolares inmigrantes, respecto a los autóctonos mostró diferencias significativas a favor del autóctono en todas las áreas analizadas.

Huguet, Chireac, Navarro y Sansó (2011), realizaron una investigación para estudiar el proceso de adquisición de las lenguas de la escuela (castellano y catalán) en los alumnos inmigrantes en un Instituto de Lleida, analizando los mismos aspectos que en la investigación realizada por Navarro y Huguet (2005). Los resultados fueron similares, constatando un conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante inferior al del autóctono en ambas lenguas, siendo estas diferencias estadísticamente significativas.

González, Armesto, Louzao, Nòria y Valls (2010) analizaron, utilizando los instrumentos PG1 (habilidades escritas) y PG2 (habilidades lingüísticas orales), el nivel de conocimiento de la lengua catalana y castellana por parte del alumnado inmigrante en Educación Secundaria Obligatoria. En lo que se refiere al castellano, los resultados indican que alumnos inmigrantes obtienen calificaciones significativamente más bajas que el alumnado autóctono.

Estudios como el de Fullana, Besalú y Vilà, (2003), Huguet, Navarro y Janés (2007), Serra (1997), Siguan (1998), o la propia OCDE demuestran que los resultados académicos del alumnado inmigrante son más bajos que los del alumnado autóctono, entre otras cosas

como indica Vila (2006), por la escasez de habilidades lingüísticas del alumnado extranjero para hacer frente al currículo educativo del país de acogida.

Esta escasez de habilidades se produce entre otras cosas porque los procesos de enseñanza/aprendizaje de una lengua no son los mismos para el alumnado autóctono (L1) y el alumnado inmigrante (L2). Teniendo que tener en cuenta que el alumno inmigrante ya ha adquirido una lengua previa mientras que el autóctono aún está construyendo su primer sistema de representación lingüística.

Además el niño autóctono está inmerso en un contexto de apoyo social, de atención y de cuidados que no recibe igualmente el inmigrante. A su vez el aprendiz de una lengua materna aún no conoce la lengua de los adultos de su comunidad, al contrario que el aprendiz de una segunda lengua que, no sólo ha desarrollado ya un sistema lingüístico inicial, sino que ha adquirido un grado de conocimiento general del mundo lo suficientemente elevado como para sobrevivir en una sociedad compleja.

Los resultados de las investigaciones anteriores, no son muy desiguales a los encontrados en la Región de Murcia o la provincia de Girona por Montes (2002) y Besalú (2002) respectivamente. En estos estudios se evidencia que más del 60% de los escolares inmigrantes no superan la Etapa Primaria, aumentando estos porcentajes en el primer ciclo de la ESO. En las dos investigaciones los resultados demuestran que las puntuaciones obtenidas por el alumnado inmigrante en la lengua de la escuela son significativamente más bajas que las de sus pares autóctonos.

El estudio de Schnepf (2007) analizó las diferencias en los logros educativos entre los estudiantes inmigrantes y los nativos en diez países de la OCDE. Este autor concluyó que en los países de habla inglesa, a los inmigrantes les va mejor, que en los países de Europa continental, en comparación con los nativos. Mientras que las competencias lingüísticas parecen explicar las desventajas de los inmigrantes en los países de habla inglesa, el nivel socioeconómico y la segregación escolar son factores más importantes en los escolares inmigrantes en la Europa continental.

Stromquist (2012) indica que aunque el sistema de educación de los EE.UU. busca la incorporación de alumnos inmigrantes en la sociedad estadounidense a través de la provisión de programas especializados de inglés, la evidencia indica que a menudo estos programas producen una experiencia educativa que se caracteriza por un acceso limitado a los cursos académicos y reducción de posibilidades de acceso a la educación superior.

Como podemos apreciar en estas líneas, el fracaso escolar acompaña a muchos estudiantes extranjeros durante toda su etapa educativa, por eso apoyamos la idea de Moreno (2006), cuando afirma que estos alumnos tienen que aprender español no sólo para facilitar sus relaciones sociales, sino como instrumento de acceso al currículo, que les permita progresar.

En cuanto a la hipótesis 5, donde se señala que el alumno inmigrante manifiesta en menor medida aspectos facilitadores de la socialización, tales como liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol, que el alumnado español. Concluimos que confirmamos nuestra hipótesis, pues encontramos que el alumnado inmigrante manifiesta menores puntuaciones que el alumno español en cada componente facilitador de la socialización.

Estudios, como el llevado a cabo por León *et al.* (2007), cuyo objetivo fue analizar las necesidades educativas del alumnado inmigrante magrebí en Extremadura (concretamente, en la zona Campo Arañuelo), coinciden con los resultados de nuestro estudio, en lo que respecta a las diferencias entre el alumnado inmigrante y el autóctono a nivel social. El estudio de León *et al.* (2007) concluye que el alumnado inmigrante, tiene interacciones sociales escasas y un nivel menor de integración en comparación con el alumnado autóctono.

Asimismo, Rodríguez, Romero, Luque y Rocío (2002) en un estudio realizado en colegios públicos de Algeciras, obtienen datos que van en la misma línea, afirmando entre sus resultados que el alumno inmigrante presenta niveles más bajos de inadaptación escolar y rendimiento académico que sus compañeros españoles.

Sin embargo las investigaciones de Díaz-Aguado *et al.* (1994) y León *et al.* (2007) discrepan con nuestro estudio en lo que se refiere a la variable liderazgo, ya que evidencian que los inmigrantes obtienen mejores puntuaciones que los autóctonos, a diferencia del estudio de Rodríguez *et al.* (2002) que constata diferencias significativas a favor de los alumnos autóctonos, yendo en la línea de nuestros resultados.

Esto podría explicarse porque el líder, como describen Silva y Martorell (2001), es una persona popular, con iniciativa, confiada de sí mismo y con espíritu servicial, para ello se necesita sentirse miembro del grupo, sentirse parte de él y considerarse un eslabón importante del mismo. El alumnado inmigrante parte con desventaja en lo que se refiera a actitudes sociales de liderazgo entre otras cosas porque no conoce la lengua vehicular,

pudiendo ver mermadas sus posibilidades, ya que el lenguaje es el encargado de facilitar las relaciones sociales.

Todas las investigaciones citadas hasta ahora, obtienen resultados muy diferentes a los encontrados por Siguan (1998), en su investigación realizada en centros escolares madrileños y catalanes, donde concluye que los alumnos inmigrantes evaluados se sentían integrados en el centro escolar y se mantenían satisfechos con la relación con sus compañeros.

Hipótesis 6. El alumno inmigrante manifiesta en mayor medida aspectos perturbadores de la socialización, tales como agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez, que el alumnado español.

Esta hipótesis se confirma parcialmente, pues confirmamos que el alumnado inmigrante manifiesta puntuaciones más altas que el alumnado español en apatía-retraimiento y ansiedad-timidez. En cambio, en el caso de agresividad-terquedad es el alumnado español quien manifiesta una mayor puntuación media.

Nuestra investigación coincide con los resultados obtenidos por León *et al.*, (2007) en cuanto a la variable apatía-retraimiento y ansiedad-timidez, ya que ambos estudios denotan que el alumnado inmigrante puntúa más alto que el español en ambos aspectos perturbadores.

El estudio de León *et al.*, (2007), concluye señalando que el alumnado inmigrante, tiene interacciones sociales escasas y un nivel menor de integración en comparación con el alumnado autóctono, además este alumnado se percibe con dificultades para conseguir y mantener amigos y se sienten aislados y tímidos, obteniendo diferencias significativas en las variables: autoconcepto social, consideración hacia los demás, retraimiento social y ansiedad social/timidez.

En torno a la investigación sobre el tema de la agresión en alumnado inmigrante, podemos mencionar la realizada por Souweidane y Huesmann (1999). Estos autores analizaron las creencias que tenían los niños y adolescentes en torno a la agresión. La muestra estaba compuesta por alumnos inmigrantes provenientes de Oriente Medio y alumnos autóctonos nacidos en Estados Unidos, escolarizados en primaria (103 sujetos) y secundaria (147). Los resultados concluyen que no existen diferencias en torno a las creencias del grupo de primaria, inmigrantes y no inmigrantes, pero sí en los adolescentes.

Los nacidos en EE.UU eran más receptivos a la agresión que los inmigrantes, coincidiendo con los resultados obtenidos en nuestro estudio. Por otra parte, comprobaron que, los que emigraron a EE.UU a los 12 años o más, tenían menos aceptación de la agresión que los que emigraron antes de los 12 años de edad.

Regil (2001) señala que al alumnado magrebí se le define con exceso como alumnos agresivos y violentos, sobre todo a los más pequeños o recién llegados a nuestro país, pero con el paso del tiempo las peleas o agresiones van disminuyendo. Es importante comentar este dato, ya que la mayoría de nuestra muestra está compuesta por alumnado magrebí representado al 35,3%.

Otra de las hipótesis que nos planteamos fue la existencia de diferencias significativas entre el alumnado inmigrante y el alumnado español en relación a los componentes de socialización (H.7).

Esta hipótesis la confirmamos parcialmente, pues sólo encontramos diferencias entre el alumno inmigrante y español en un solo aspecto socializador, el liderazgo.

En relación a la nacionalidad del alumno y los componentes de socialización de los mismos, comprobamos que el alumno inmigrante puntúa más bajo en los aspectos facilitadores de socialización (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) y más alto en los aspectos perturbadores de socialización (apatía-retraimiento y ansiedad-timidez), algo que consideramos normal. Sin embargo el alumnado español en el aspecto perturbador agresividad-terquedad es quien puntúa más alto, dato que nos sorprende.

A nivel global los resultados indican que, aunque no existen diferencias significativas, es el alumnado inmigrante quien obtiene una menor puntuación media en lo que a socialización se refiere.

En lo que respecta a si existen diferencias en la socialización de los alumnos inmigrantes según la edad de los menores y el sexo, esta hipótesis es rechazada pues no existen diferencias significativas en los diferentes aspectos socializadores según el intervalo de edad o el sexo del alumnado inmigrante (H.8).

En relación al intervalo de edad y los aspectos de socialización en alumnos inmigrantes, nos encontramos, que aunque no existen diferencias significativas, son los

alumnos de 11 a 12 años los que obtienen una menor puntuación media en los aspectos facilitadores de socialización (liderazgo, jovialidad y respeto-control).

En sensibilidad social son los alumnos de 4 a 5 años quienes manifiestan una puntuación media más baja.

Al hablar de los tres aspectos perturbadores de socialización (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez), son los estudiantes de 4 a 5 años de edad quienes presentan una mayor puntuación media. Y en la escala global de socialización (criterial-socialización) son también los sujetos de 4 a 5 años quienes ratifican una menor puntuación media.

En nuestro estudio se indica que son los estudiantes de 4 a 5 años los que obtienen las puntuaciones más bajas a nivel social, siendo estos, los alumnos de menor edad evaluados. Estos datos son esperables, teniendo en cuenta que estos sujetos por edad tienen pensamientos egocéntricos, siendo incapaces de adoptar el punto de vista del otro. Para obtener niveles más adecuados a nivel social deben superar esta etapa.

Al referirnos a la relación entre el sexo y los componentes socializadores en el alumno inmigrante, observamos que los varones obtienen una menor puntuación media en los aspectos facilitadores de socialización (liderazgo, jovialidad y sensibilidad social) y las mujeres en respeto-autocontrol.

En los aspectos perturbadores de socialización vemos que el varón presenta una puntuación media más elevada en ansiedad-timidez y la mujer en agresividad-terquedad y apatía-retraimiento. En lo referente al aspecto global de socialización hallamos que las alumnas obtienen una puntuación media inferior a los alumnos.

En contraposición a los resultados obtenidos en nuestro estudio en torno a los componentes perturbadores de la socialización, nos encontramos con un estudio llevado a cabo por Cohen, Esterkind, Betina, Caballero y Martinenghi (2011).

Estos autores analizaron las habilidades sociales en adolescentes de 11 y 12 años que viven en contextos de pobreza en Tucumán, Argentina. Los resultados concluyen, en relación al género que, las mujeres registraban mayor índice de ansiedad frente a situaciones sociales unidas a reacciones de timidez (escala ansiedad social/timidez) respecto al grupo de los varones. Dato que va en la misma línea que lo señalado por Coronel, Levin y Mejail (2011), los cuales estudiaron las habilidades sociales en adolescentes de diferentes contextos socioeconómicos de Tucumán (señalaron estas diferencias en las mujeres de niveles

socioeconómicos bajos) y Briscoe, Vázquez-Barquero, Williams, Díez-Manrique y Pena, (1989), quienes a partir de un estudio realizado con españoles, encontraron un mayor índice de ansiedad en las mujeres. Estos resultados difieren con los encontrados por Monjas (2004), donde no se evidencian diferencias entre hombres y mujeres en relación a la variable inhibición y ansiedad; y con los obtenidos por Muñoz, Jiménez y Moreno (2008), los cuales determinaron que las mujeres obtenían tasas más altas de sociabilidad que los varones en un estudio realizado con adolescentes en Sevilla. En lo que se refiere a la variable agresividad fueron los varones los que puntuaron más alto; al contrario que ocurre en los resultados de nuestro estudio, donde son las mujeres las que obtienen puntuaciones más altas en el factor agresividad-terquedad.

Otro dato a resaltar, es que en nuestro estudio se muestra que son las chicas las que obtienen puntuaciones más altas en agresividad-terquedad, contrariamente a estudios como el de Inglés *et al.* (2008). Estos autores analizaron la prevalencia de la ansiedad social, conducta prosocial y conducta agresiva en una muestra de 2.022 estudiantes de educación secundaria de 12 a 16 años. Los resultados demostraron que la prevalencia de chicos agresivos fue sustancialmente superior a la de chicas en todos los cursos analizados, confirmando los resultados hallados en otras investigaciones (Defensor del Pueblo, 2007; del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003; Toldos, 2005).

Estas diferencias, si recurrimos a la literatura existente, vienen a ser explicadas desde dos teorías que se posicionan contrarias a nuestros resultados. Según estas teorías los resultados a nivel de agresividad deben ser más altos en los varones.

Las teorías sociales para explicar estas diferencias señalan que mientras que en los chicos se fomenta la aserción negativa (defensa de los derechos personales y expresión de desagrado), la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto y el comportamiento competitivo / agresivo; a las chicas se les enseña a anteponer las necesidades ajenas, a ceder la iniciativa al otro sexo, a reservarse las opiniones e inhibir los deseos por deferencia a los demás. Lo que ocasiona una mayor internalización de las estructuras sociocognitivas prosociales (Eisenberg *et al.*, 2006) y un control inhibitorio más elevado de la respuesta emocional y, por ende, de la agresividad, en las chicas (Kochanska, Murray y Coy, 1997). Así pues, los estereotipos sexuales y las consiguientes pautas educativas, originan diferencias en el proceso de socialización de ambos géneros (Inglés *et al.*, 2008).

Las teorías biológicas explican la existencia de estas diferencias indicando que la mujer desde pequeña es preparada para el rol de cuidadora, lo que les lleva a ser de manera

innata más predispuesta a nivel empático, fomentándose la conducta prosocial frente a la agresiva (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992). En el caso de los varones, Susman, Nottelmann, Inoff-Germain y Dorn (1987), comentan que la conducta prosocial de los mismos puede estar inhibida por los cambios hormonales que sufren en la adolescencia, provocando éstos, un aumento de la agresividad.

Si nos referimos a los aspectos facilitadores de socialización, tenemos que resaltar que las chicas obtienen mejores resultados que los chicos en todos los aspectos socializadores menos en autocontrol. En un estudio llevado a cabo por Izuzquita (2003) con niños y adolescentes con síndrome de Down para ver los perfiles de socialización de los mismos, se comprobó que las mujeres con retraso tienen mayor respeto y mayor autocontrol en sus relaciones con los demás, hecho que solo se daba en el grupo de estudio y no en el grupo control, por lo que según la autora, esta característica es propia únicamente de la mujer con discapacidad intelectual y no de las mujeres en general.

En cuanto a la hipótesis referente a la existencia de relación entre las competencias lingüísticas y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de la socialización en el alumno inmigrante (H.9), podemos confirmar tras los análisis realizados que nuestra hipótesis se cumple, pues sí existen relaciones significativas entre algunos de los componentes del lenguaje (semántica y pragmática) y varias de las dimensiones de socialización (liderazgo, agresividad-terquedad y ansiedad-timidez) en el alumnado inmigrante.

En nuestro estudio se comprueba que los alumnos inmigrantes, que dominan la competencia semántica, tienden a mostrarse más tercos (obtinados) que los que puntúan bajo en semántica.

A su vez se comprueba que los alumnos que dominan la competencia pragmática, muestran altas puntuaciones en liderazgo y a su vez puntúan menos en ansiedad-timidez.

La función pragmática determina qué tipo de lenguaje debe usarse en un contexto determinado. El niño, además de aprender los aspectos formales del lenguaje, aprende a utilizarlos en un contexto social. De hecho, existe una diferencia entre el significado literal de una frase y el intencional (según la intención pragmática).

El instrumento que hemos utilizado para la evaluación del lenguaje, evalúa a este nivel el uso del lenguaje por parte del niño en situaciones comunicativas concretas. Explora

cómo utiliza el lenguaje el niño en distintas situaciones de comunicación e interacción social, respecto a diferentes funciones o usos: pedir información, saludar, protestar, ordenar...

El término liderazgo se caracteriza por la popularidad de sujeto, la iniciativa del mismo, la confianza que éste mantiene consigo mismo y el espíritu de servicio (Silva y Martorell, 2001). Además, como destaca Molero (2006), el liderazgo es un proceso de influencia entre el líder y los miembros de su grupo que tienen como fin conseguir las metas de dicho grupo. Es decir que, el proceso de liderazgo es inseparable de la interacción que tiene lugar dentro del grupo (Rodríguez-Bailón, Molero y Morales, 2006), siendo el líder quien mejor representa los intereses del grupo al que pertenece.

Como se puede observar en estas líneas, se aprecia claramente la relación existente entre la competencia pragmática y el factor de socialización liderazgo. Ya que el líder para llegar a serlo, necesita convencer al grupo de que es él quien mejor representa los intereses del mismo, siendo imprescindible para ello dominar los aspectos formales del lenguaje y ser capaz de utilizarlos adecuadamente en el contexto social.

Los resultados, además de mostrar que los alumnos que dominan la competencia pragmática muestran altas puntuaciones en liderazgo, también indican que a su vez puntúan menos en ansiedad-timidez. Esta dimensión perturbadora de la socialización es definida por Silva y Martorell, (2001) como una situación de apocamiento, de vergüenza en la relaciones sociales. Este sentimiento puede llevar en ocasiones a frenar las relaciones interpersonales, lo que conlleva a no desarrollar adecuadamente las habilidades sociales.

Estos resultados son esperables, ya que si un individuo puntúa alto en liderazgo, donde se manifiestan altas dosis de relaciones interpersonales, lógicamente tiene que puntuar bajo en ansiedad-timidez, ya que ambas son opuestas en lo que se refiere al dominio de habilidades sociales.

La lengua contribuye a la creación de nuestra imagen personal y al incremento de las relaciones constructivas con los demás y con el entorno que nos rodea mediante la comunicación, es decir, nos socializa. El aprendizaje de la segunda lengua por parte de la población inmigrante puede constituir un instrumento de adaptación y socialización para este colectivo.

La lengua es, según Carbonell (2004), el instrumento regulador de los intercambios sociales siendo ésta el resultado, de la integración. Esta misma idea es defendida por Vila (1999) el cual indica que para la integración del inmigrante es necesario el dominio de la

lengua del país de acogida, puesto que difícilmente puede haber integración si no hay posibilidad de comunicarse en la sociedad donde el sujeto se incorpora.

El idioma es necesario para las relaciones intergrupales como medio de comunicación. Por ello, el dominio de la lengua explica la efectividad de la comunicación y puede llevarnos a la integración o al distanciamiento de los demás (Briones *et al.*, 2005).

Existen estudios que indican la relación existente entre el dominio de las competencias lingüísticas y la socialización del alumno inmigrante.

Extra y Yagmur (2002), tras realizar un informe sobre la diversidad lingüística en el ámbito europeo como consecuencia de los movimientos migratorios, concluyen en 2004 indicando que, en los casos en los que se da la inclusión de su lengua materna a nivel curricular, estos alumnos sienten que su conocimiento es reconocido y apoyado y esto les lleva a facilitarles su integración en el contexto educativo.

Uno de los planteamientos de Serra (1997) es el hecho de que sentirse integrado potencia el aprendizaje de lenguas y demuestra la importancia de factores como la integración y la adaptación escolar en el desarrollo.

A la vista de todos estos planteamientos se hace necesario un conocimiento pormenorizado de los niveles de lenguaje castellano que presenta el alumnado inmigrante y que se le ofrece como instrumento de comunicación e integración en los centros escolares donde realizan sus estudios primarios. Este idioma es el que utiliza el profesorado y el resto de compañeros para comunicarse e intercambiar experiencias y conducir los procesos de aprendizaje.

Por eso, es fundamental conocer cuáles son las carencias y también los dominios que presenta el alumnado inmigrante para dotarles lo antes posible de una herramienta tan elemental como la lengua.

Por todos es sabido que para que el lenguaje de un niño evolucione adecuadamente es necesaria cierta madurez psicológica y fisiológica y un entorno sociocultural adecuado, estimulante tanto social como afectivamente.

De ahí que sea frecuente que un niño con carencias afectivas, perteneciente a una familia poco estimulante, donde hay una ausencia de interacciones comunicativas entre sus miembros o en situaciones de bilingüismo propias del colectivo inmigrante, manifieste retrasos en la adquisición y en el desarrollo del lenguaje.

Existen estudios que ponen de manifiesto la relación existente entre la competencia lingüística y la socialización del individuo, como el llevado a cabo por Vila, Perera y Serra (2006). Estos autores concluyen, que la integración y la adaptación son factores decisivos para la incorporación y el desarrollo de la lengua catalana, invalidando por su importancia a otros agentes como la edad, el tiempo de estancia o el número de horas de asistencia al aula de acogida.

Izuzquita (2003) en su investigación comprobó la relación entre la comprensión verbal y algunas de las escalas de socialización: liderazgo, sensibilidad social y respeto - autocontrol. En este caso parece que una parte importante de la aptitud verbal de los sujetos influye en su manera de relacionarse con los demás.

El estudio llevado a cabo por Baohua y Huizhong (2012) con estudiantes internacionales chinos en facultades australianas en 2006, determinó que la confianza y el dominio de la lingüística en la L2 era especialmente importante para la motivación integradora de estos sujetos y a su vez para la adaptación socio-cultural y académica de estos alumnos.

El trabajo de investigación que llevaron a cabo Página, Hubbs-Tait y Kennison (2009), también determinó que existe una relación positiva y significativa entre la capacidad verbal de los niños y las clasificaciones de los docentes en torno a la competencia social de los mismos.

Otras investigaciones realizadas con jóvenes en riesgo de exclusión social, detectan mayores tasas de conductas agresivas, violentas, etc., en los sujetos que presentan problemas lingüísticos, frente a los que no padecen este tipo de dificultades (Brownline *et al.*, 2004; Linares-Orama, 2004; Sanger, Creswel, Dworak, y Schultz, 2000; Sanger, Moore-Brown, Magnuson y Svoboda, 2001).

Las competencias lingüísticas, como señala Sierra y Lasagabaster (2005), se adquieren paralelamente a las competencias socioculturales. Es por ello por lo que uno de los aspectos involucrados en el desarrollo del lenguaje de los inmigrantes es la relación con los hablantes de la lengua del país. Estableciéndose la escuela como un lugar idóneo para facilitar el aprendizaje de la lengua del país de acogida a través de la interacción con los demás miembros del sistema escolar. Este planteamiento coincide con lo que señala Priegue (2008), en relación a las familias inmigrantes y el aprendizaje de la lengua de la sociedad en la que viven. Esta autora indica que la lengua es un instrumento clave para la integración social, facilitando o dificultando dicho proceso.

Para López-Rubio, Mendoza y Fernández-Parra (2009), los trastornos del lenguaje parecen tener un efecto muy negativo sobre las relaciones interpersonales a lo largo del ciclo vital. Planteando que las dificultades para iniciar y mantener relaciones interpersonales constituyen una variable mediadora en la asociación entre déficit lingüístico y conductas antisociales.

Los resultados obtenidos por Vila *et al.* (2009), en un estudio realizado en las aulas de acogida de Cataluña durante el curso 2005-2006, determinan que existe una relación positiva entre el conocimiento del catalán y la adaptación escolar, pero a su vez identifican otros factores como la lengua materna del alumno para dicho conocimiento de la lengua de acogida.

Hipótesis 10. La relación entre competencias lingüísticas y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de la socialización varían según el sexo y la edad.

Podemos afirmar que nuestra hipótesis se cumple, ya que existen relaciones significativas entre los componentes del lenguaje y las dimensiones facilitadoras/perturbadoras de socialización variando según el sexo, la edad o la nacionalidad del alumno.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación en lo que respecta a la relación existente entre los componentes del lenguaje y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de socialización, según el *sexo* del estudiante inmigrante, indican que existe una relación negativa entre morfología y ansiedad-timidez en la mujer inmigrante. Es decir que las alumnas que puntúan alto en morfología, obtienen bajos niveles de ansiedad-timidez y las que puntúan bajo en morfología se identifican con altas tasas de ansiedad-timidez.

Podemos explicar esta relación negativa entre ambos factores de la siguiente manera. Los sujetos que dominan los aspectos morfológicos, es decir de concordancia lingüística, se sienten más seguros a la hora de emitir mensajes, porque son capaces de expresar lo que desean y de ser entendidos por los receptores, produciéndose niveles menores de ansiedad y timidez que en las personas que no dominan este aspecto, provocando en sus procesos comunicativos un aumento de sus niveles de ansiedad.

Investigaciones como la de Söderman y Toko (2008) determinan la existencia de este tipo de relaciones. Estos autores examinaron el comportamiento y la competencia social de niños de 3 a 6 años de edad, mientras progresaban en la adquisición de un

segundo idioma en un programa de doble inmersión en inglés y lengua mandarina. Los resultados sugirieron que las niñas tenían más dificultades en las adaptaciones sociales que los niños, pero que a medida que aumentaban las destrezas en los idiomas, las dificultades en las adaptaciones disminuían significativamente para todos los niños.

Al hablar de las relaciones existentes entre los componentes del lenguaje y las dimensiones de socialización, en lo que se refiere a la variable edad de los alumnos, los resultados muestran que existe una relación positiva entre el componente lingüístico, morfología y la dimensión facilitadora de socialización, liderazgo, en los estudiantes inmigrantes de 6 a 8 años. Es decir que cuando puntúan bajo en morfología, también lo hacen en liderazgo y cuando la puntuación es alta en el componente morfológico también lo es en liderazgo. A su vez, los resultados indican que existe una relación positiva entre pragmática y liderazgo en los sujetos inmigrantes de este mismo intervalo de edad, de forma que puntuar alto en pragmática está asociado a puntuar alto en liderazgo y de forma contraria.

Esta relación entre morfología-liderazgo y pragmática-liderazgo es algo lógico, teniendo en cuenta que la morfosintaxis se ocupa de las combinaciones del léxico para formar oraciones y del estudio de las variaciones dentro de las palabras para formar frases con sentido; es decir, de la ordenación de las palabras en una frase y de la estructura y relaciones que se producen dentro de las palabras.

La pragmática determina qué tipo de lenguaje debe usarse en un contexto determinado; es decir, el niño, además de aprender los aspectos formales del lenguaje, aprende a utilizarlos en un contexto social. Todo esto lleva al sujeto a sentirse más seguro de sí mismo a la hora realizar intercambios comunicativos, a tomar la iniciativa en determinados momentos, dándose a conocer en el grupo al que pertenece y, en consecuencia, a poder desarrollar actitudes de liderazgo.

Al hablar de los alumnos inmigrantes en el intervalo de edad de 9 a 10 años encontramos una relación negativa entre morfología y ansiedad-timidez. Cuanta más baja es la puntuación en morfología mayor ansiedad-timidez experimenta el alumno. Ya comentamos en apartados anteriores que esta relación es lógica. Este mismo grupo cuando puntúa alto en sintaxis puntúa alto en sensibilidad social y cuando puntúa bajo en sintaxis, puntúa bajo en sensibilidad social. Este aspecto se relaciona con el nivel de empatía, de preocupación del sujeto hacia los demás, necesitando para poder participar de esos

sentimientos el dominio de aspectos formales del lenguaje que le lleven a entender los mensajes que se emiten y la concordancia verbal y no verbal de los mismos.

A su vez, en este mismo intervalo de edad, se observa que cuando se alcanzan puntuaciones más altas en semántica se consiguen puntuaciones altas de liderazgo y viceversa. Además, se evidencia que puntuar bajo en semántica está asociado a puntuar alto en ansiedad-timidez, mientras que puntuar alto en semántica está asociado a puntuar bajo en esta misma dimensión perturbadora de socialización.

La semántica es la parte del lenguaje que marca el significado de las palabras y el dominio del contenido; lo que vuelve a generar, al igual que lo hacen el resto de los componentes del lenguaje, seguridad en el sujeto, facilitando conductas de liderazgo e inseguridad en el mismo cuando no se domina, provocando que aumenten los niveles de ansiedad-timidez de los mismos.

En lo que respecta la edad de los sujetos de nacionalidad española en relación a los componentes del lenguaje y las dimensiones facilitadoras y perturbadoras de socialización, comentar que se hallan relaciones significativas entre semántica y ansiedad-timidez en el intervalo de edad de 9 a 10 años. De manera que las puntuaciones más altas de semántica están relacionadas con las puntuaciones altas de ansiedad-timidez y las puntuaciones más bajas en semántica están asociadas a puntuaciones bajas en ansiedad-timidez. Estos mismos resultados los obtiene el alumnado inmigrante en el mismo intervalo de edad.

Como conclusión, podemos afirmar que existen relaciones significativas entre los componentes del lenguaje y las dimensiones facilitadoras/perturbadoras de socialización según el sexo o la edad en los alumnos inmigrantes y solamente atendiendo a la edad en el alumnado español.

LIMITACIONES Y APORTACIONES.

No queremos finalizar la investigación sin manifestar algunas de las principales limitaciones y aportaciones del trabajo.

En primer lugar, debemos señalar que la principal dificultad que hemos tenido en el estudio ha sido la falta de datos en los expedientes del alumnado inmigrante referente sobre todo a su escolarización anterior y a las medidas que se han tomado con ellos en la actualidad.

En los colegios, tras los permisos oportunos, pudimos acceder a los expedientes del alumnado, pero muchas veces tan solo aparecían datos del centro donde actualmente estaban escolarizados y, en ocasiones, informes escasos de contenido en relación a las medidas tomadas en torno a la escolarización de este alumnado.

Considerábamos de enorme interés conocer los niveles curriculares del alumnado inmigrante y las medidas de atención a la diversidad planteadas por los profesionales de la educación, para comprobar, a la vista de los resultados obtenidos referidos a los dominios en los niveles del lenguaje, si estaban bien orientadas. Pero los datos obtenidos de los expedientes y de las entrevistas con los docentes no han sido suficientes para extraer dichas conclusiones.

Tenemos que resaltar que en ocasiones un problema añadido ha sido el absentismo escolar sobre todo del colectivo marroquí, ausentándose incluso meses de su centro de educación.

En relación a la muestra, nos hubiera gustado poder examinar las diferencias que se producen entre las distintas nacionalidades en lo que se refiere a competencias lingüísticas y habilidades sociales de los menores, pero la representación de algunas de las nacionalidades en nuestra comunidad autónoma es muy escasa, no permitiéndonos extraer conclusiones representativas.

Asimismo, consideramos que los datos obtenidos en nuestro estudio tendrían una perspectiva más enriquecedora si hubiera sido posible dicha comparación.

También debemos destacar que con el estudio hemos contribuido a un mayor conocimiento de la realidad del lenguaje del alumnado inmigrante en Extremadura, puesto que es el primer estudio científico que se realiza al respecto en la Comunidad Autónoma.

Por otra parte, debemos señalar que los diferentes estudios tratan el lenguaje oral de forma global o diferenciando algunos aspectos del mismo, pero sin analizar los diferentes niveles de dominio en los componentes del lenguaje de manera pormenorizada (morfología, sintaxis, semántica y pragmática), en relación a los aspectos facilitadores y perturbadores de la socialización.

Confiamos que la presente investigación pueda servir para alentar el estudio en mayor profundidad sobre el lenguaje del alumnado inmigrante en nuestra Comunidad Autónoma, dada la influencia del conocimiento de nuestra lengua materna para los recién llegados en ámbitos educativos, sociales, culturales...

Afortunadamente, la tipología lingüística de las aulas dista mucho de la uniformidad de hace escasos años, donde como señalaba Huguet (2009), los requerimientos teóricos de los programas de inmersión lingüística eran difícilmente alcanzables.

Han sido muchos los debates sobre inmersión o submersión lingüística y nosotros tras la investigación realizada, estamos completamente de acuerdo con la afirmación de Serra (2006):

“La mayoría de la infancia extranjera está escolarizada en programas de submersión lingüística, con sus consiguientes consecuencias negativas si no desarrolla conocimientos de la L2, ya que su L1 no tiene ninguna presencia y no puede ser utilizada para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que reclama el contexto escolar.”(pp. 164-165).

Para finalizar, comentar que el profesorado trabaja con demasiada frecuencia con mucho voluntarismo y esfuerzo, pero sin dirigir sus planteamientos y propuestas didácticas a los aspectos específicos que obstaculizan y aminoran los resultados finales.

Sólo conociendo pormenorizadamente los rasgos que caracterizan los niveles del lenguaje y el dominio que de ellos tiene el alumnado inmigrante, podrán enfocar su trabajo didáctico, centrándose en los elementos más perturbadores o deficitarios del lenguaje, rentabilizando mucho mejor la dedicación y el esfuerzo, tanto propio, como de su alumnado.

Los educadores deben eliminar de sus cabezas la idea de que el alumno es capaz de seguir ciertas tareas donde no se dé una contextualización del lenguaje y donde no se dé a

su vez la negociación de los significados, pudiendo producir consecuencias negativas en el desarrollo de la competencia lingüística, en las implicaciones curriculares y como consecuencia en su desarrollo social.

PROPUESTA DE ACTUACIÓN.

Implementación de un programa de intervención.

A partir de los resultados de la investigación nos planteamos varios objetivos de cara a la intervención con el alumnado inmigrante en los centros escolares, siendo conscientes de que los movimientos migratorios con destino España, son un tema de vital importancia en nuestro país.

No nos extraña, por tanto encontrar en los centros escolares a numeroso alumnado extranjero con una meta común, dominar nuestro lenguaje para poder acceder al currículum académico, y desenvolverse social y emocionalmente en nuestro país.

El profesorado tiene que ser consciente de sus nuevas funciones, considerándolas como fuente de enriquecimiento mutuo y apostando por el diseño de programas que lleven al alumno extranjero a resolver sus problemas de comunicación y por consiguiente a disminuir las altas tasas de fracaso escolar con las que cuenta este colectivo.

Dichos programas, al ser diseñados deben apostar por el trabajo conjunto entre familia/escuela, con un objetivo claro para ambas, el de contribuir al aprendizaje de su L2 para facilitar su desarrollo.

Existen como se aprecia a lo largo del estudio, diversidad de características lingüísticas en el alumnado inmigrante, que dependen entre muchos otros factores del tiempo de permanencia en nuestro país, de la edad en la que este alumnado llega al mismo o de su nacionalidad; encuadrando a este alumnado en un nivel u otro de conocimiento lingüístico del español.

Por todo ello, nuestra propuesta ha sido diseñada para trabajarla como refuerzo lingüístico del alumnado magrebí (siendo este colectivo el más numeroso en Extremadura) llegado a España antes de los tres años de edad y actualmente escolarizado en 2º de Educación Primaria, con las siguientes características lingüísticas:

- Identifica y conoce las grafías latinas y sus posibles combinaciones.
- Se expresa oralmente y comprende lo que se le dice en situaciones de comunicación poco complejas.
- Escribe y lee de forma correcta las letras que se corresponden con los sonidos específicos del español como: c, ñ, ll, etc.
- Necesita reforzar todos los niveles lingüísticos ya que carece de algunos de los conocimientos mínimos necesarios a nivel morfológico, sintáctico, semántico y pragmático.

Dicha propuesta la llevará a cabo el Equipo de Orientación del Centro Educativo, y más concretamente el Especialista en Audición y Lenguaje del mismo, en el horario habilitado para realizar el Plan de Acción Tutorial, con una duración de 45 minutos semanales durante el curso escolar.

Con esta propuesta lo que se pretende es mejorar entre otras muchas cosas, la expresión oral en relación a la fluidez verbal y la corrección de la pronunciación del alumno inmigrante para un dominio adecuado del español como segunda lengua.

Dominar el lenguaje, implica conocer los aspectos fundamentales de cada uno de sus niveles, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático, conociendo de cada componente sus reglas y los aspectos diferenciadores de los mismos, pero sin olvidar como resalta Bloom (1998) la interdependencia existente entre ellos.

Los factores a trabajar para un dominio adecuado del lenguaje los sintetizamos en el cuadro siguiente, basándonos en lo evaluado en el instrumento BLOC-SR elaborado por Puyuelo *et al.* (2007):

<p style="text-align: center;">MORFOLOGÍA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formas verbales regulares. Futuro. ▪ Formas verbales regulares. Imperfecto ▪ Formas verbales irregulares. Presente. ▪ Formas verbales irregulares. Pasado. ▪ Formas verbales irregulares. Futuro. ▪ Comparativos y superlativos. ▪ Sustantivos derivados. ▪ Pronombres personales. Sujetos. ▪ Pronombres personales en función de objeto. ▪ Reflexivos. ▪ Posesivos. 	<p style="text-align: center;">SEMÁNTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dativo. ▪ Locativo. ▪ Modificadores. ▪ Cuantificadores. ▪ Modificadores de tiempo y sucesión.
<p style="text-align: center;">SINTAXIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oraciones simples: Sujeto-Verbo-Objeto Directo. ▪ Voz pasiva. ▪ Sujetos coordinados. Objetos coordinados. ▪ Verbos coordinados. Adjetivos coordinados. ▪ Oraciones comparativas. ▪ Oraciones subordinadas. Causa y condición. ▪ Subordinadas temporales: “Después” / “Antes”. ▪ Subordinadas temporales: “Cuando” / “Hasta que”. ▪ Subordinadas adversativas. 	<p style="text-align: center;">PRAGMÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saludos y despedidas. ▪ Reclamar la atención. ▪ Ruego / Concesión/ Negar permiso. ▪ Demandas de información específica. ▪ Demandas de confirmación o negación. ▪ Quién / Qué (de qué, cuál, cuyos, con qué). ▪ Dónde / Cuándo. ▪ De quién (para quién, a quién) ▪ Por qué / Cómo. ▪ Hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación. ▪ Requerimientos directos de acción. ▪ Requerimientos indirectos de acción. ▪ Protestas.

El programa a llevar a cabo trabajará parte de los aspectos marcados anteriormente, realizándose actividades para conseguir el refuerzo necesario de cada uno de los niveles lingüísticos.

La estructura del programa está dividida en tres talleres distribuidos en 10 sesiones cada uno.

Estructura de los talleres:

Taller n°1:

- Sesión 1: Formas verbales regulares.
- Sesión 2: Sustantivos.
- Sesión 3: Comparativos y superlativos.
- Sesión 4: Refuerzo del lenguaje oral.
- Sesión 5: Expresión oral y descripciones.
- Sesión 6: Familias léxicas.
- Sesión 7: Vocabulario: partes del cuerpo.
- Sesión 8: Campos semánticos.
- Sesión 9: Contrarios.
- Sesión 10: Estructuras sintácticas simples.

Taller n°2:

- Sesión 1: Formas verbales irregulares.
- Sesión 2: Pronombres personales. Sujetos.
- Sesión 3: Pronombres personales en función de objeto.
- Sesión 4: Complementos circunstanciales: modificadores, cuantificadores, modificadores de tiempo y sucesión.
- Sesión 5: Expresión oral y descripciones.
- Sesión 6: Familias léxicas.
- Sesión 7: Vocabulario: los medios de transporte.
- Sesión 8: Campos semánticos.
- Sesión 9: Voz pasiva.
- Sesión 10: Demandas de información.

Taller n° 3:

- Sesión 1: Formas verbales regulares e irregulares.
- Sesión 2: Sustantivos derivados.
- Sesión 3: Pronombres personales en función de objeto.
- Sesión 4: Complementos circunstanciales: modificadores, cuantificadores, modificadores de tiempo y sucesión.
- Sesión 5: Expresión oral y descripciones.
- Sesión 6: Familias léxicas.
- Sesión 7: Vocabulario: las profesiones.
- Sesión 8: Campos semánticos.
- Sesión 9: Dativos y locativos.
- Sesión 10: Oraciones subordinadas.

En primer lugar, en cada taller se expondrán los objetivos generales, los objetivos específicos, los contenidos a trabajar del currículo educativo y las sesiones a realizar, para pasar a detallar las sesiones de forma individualizada.

A su vez, en cada sesión se detallarán los objetivos didácticos, los contenidos, las actividades, la metodología y la evaluación a llevar a cabo en cada sesión a modo de fichas. Incluyendo en cada una el material necesario.

Las sesiones podrán tener carácter individual o grupal, dependiendo del número de alumnos magrebíes con los que se cuente en el aula, teniendo que adaptar en ocasiones las actividades.

Como se puede comprobar a lo largo de las actividades, aunque en cada una de las sesiones hay un tema central, en todas se trabajan diversos aspectos del lenguaje de manera interrelacionada.

Debido al volumen de sesiones que incrementarían desmedidamente las dimensiones del trabajo presentado, hemos seleccionado uno de los tres talleres, como muestra del programa elaborado. A continuación procedemos a exponer el mismo:

TALLER N° 1:

1-OBJETIVOS:

1.1-Objetivos generales:

- Hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.
- Combinar recursos lingüísticos y expresivos para interpretar y producir mensajes.
- Comprender y expresar oralmente y por escrito sus ideas, necesidades y sentimientos de forma coherente y adecuada a los diferentes contextos de la actividad social y cultural, teniendo en cuenta los aspectos normativos de la lengua, ampliando progresivamente su vocabulario.
- Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos propios del ámbito académico.

1.2-Objetivos específicos:

- Conseguir ampliar vocabulario en castellano (nombres, adjetivos, cuantificadores, modificadores, preposiciones, adverbios...).
- Reforzar las estructuras gramaticales correctas en relación a la concordancia y orden de los elementos.
- Ser capaz de intervenir en situaciones de comprensión y comunicación oral y escrita.
- Saber utilizar diferentes campos semánticos, para dotar al alumnado de los recursos lingüísticos necesarios, para hacer uso de ellos en las actividades diarias.
- Lograr promover conversaciones espontáneas por parte del alumnado.
- Ser capaz de dominarla expresión y la conversación teniendo en cuenta diversos contextos y situaciones de uso.
- Desarrollar actitudes positivas de diálogo, basadas en el respeto.
- Estar en disposición de utilizar las habilidades adquiridas, tanto lingüísticas como sociales en contextos naturales de conversación.

- Ser capaz de expresarse progresivamente en castellano aumentando el repertorio conversacional.
- Saber formular, comunicar, describir y argumentar en castellano.
- Lograr aumentar la capacidad de comprensión de mensajes, desde los más sencillos a los más complejos.

2-CONTENIDOS

Contenidos extraídos del Currículum Extremeño de Primaria, pertenecientes al Primer Ciclo del área de Lengua Castellana y Literatura:

Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar.

1. Participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula (avisos, instrucciones, conversaciones o narraciones de hechos vitales y sentimientos), con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, volumen de voz y ritmo adecuado).
3. Comprensión y producción de textos orales para aprender, tanto los producidos con finalidad didáctica como los cotidianos (breves exposiciones ante la clase, conversaciones sobre contenidos de aprendizaje y explicaciones sobre la organización del trabajo).
5. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
6. Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas.
9. Audición y reproducción de cuentos, poesías, trabalenguas, retahílas, adivinanzas, canciones..., de transmisión oral y realización de pequeñas dramatizaciones, recitados y resúmenes.
10. Dominio de los elementos de la comunicación oral: lingüísticos (pronunciación, entonación, ritmo...) y no lingüísticos (gestos, posturas, movimiento corporal...) para expresarse con eficacia.

Bloque 2. Leer y escribir

2.1. Comprensión de textos escritos:

3. Comprensión de informaciones en textos para aprender muy vinculados a la experiencia, tanto en los producidos con finalidad didáctica como en los de uso cotidiano (folletos, descripciones, instrucciones y explicaciones).
8. Establecer relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita (correspondencia fonema-grafía y sus agrupaciones, acento, entonación y pausas, tildes y signos de puntuación, y otros aspectos de la lectura: títulos, ilustraciones).

Bloque 4. Conocimiento de la lengua a través del uso:

7. Conocimiento de las normas ortográficas más sencillas.
9. Inicio en la identificación y en el uso de los siguientes términos en actividades de producción e interpretación: denominación de los textos trabajados; enunciado, palabra y sílaba; nombre, nombre común y nombre propio; género y número.

3-SESIONES:

El taller está compuesto por 10 sesiones, distribuidas de la siguiente manera:

- Sesión 1: Formas verbales regulares.
- Sesión 2: Sustantivos.
- Sesión 3: Comparativos y superlativos.
- Sesión 4: Refuerzo del lenguaje oral.
- Sesión 5: Expresión oral y descripciones.
- Sesión 6: Familias léxicas.
- Sesión 7: Vocabulario: partes del cuerpo.
- Sesión 8: Campos semánticos.
- Sesión 9: Contrarios.
- Sesión 10: Estructuras sintácticas simples.

SESIÓN N° 1: FORMAS VERBALES REGULARES.

Objetivos:

- Conseguir utilizar adecuadamente las formas verbales regulares.
- Adquirir y reforzar el vocabulario.

Contenidos:

- Presente simple de indicativo.
- Pretérito indefinido.
- Futuro simple de indicativo.
- Conocimiento correcto de las conjugaciones verbales.
- Respeto al resto de participantes del juego.
- Actitud positiva en la actividad propuesta.

Actividades:

Actividad N° 1: Lo primero que hacemos es repasar con el alumnado los tiempos verbales a trabajar, para ello les mostramos una serie de láminas donde aparecerán dibujos que representan los tres tiempos, el alumnado tiene que ordenarlos temporalmente y conjugarlos en estas mismas formas.

COMER



COMPRAR



JUGAR



Actividad N° 2: Tras esto pasamos a explicar el juego, las reglas son muy sencillas, el alumno tira el dado y se sitúa en la casilla que le corresponda, una vez allí, lee el verbo que le ha tocado y tiene que conjugar en el tiempo verbal que le indique la casilla, si no lo hace correctamente retrocederá a la salida, gana el que primero llegue a la meta.

1 PENSAR pasado	2 NADAR presente	3 JUGAR pasado	4 HABLAR. futuro	5 CORRER pasado
6 SER presente	7 LLEGAR pasado	8 TRABAJAR presente	9 PENSAR pasado	10 ESTUDIAR futuro
11 LEER presente	12 ESCRIBIR futuro	13 PINTAR pasado	14 LLAMAR futuro	15 AMAR pasado
16 LLORAR futuro	17 IR pasado	18 ANDAR presente	19 VENIR futuro	20 VER presente
21 OIR futuro	22 TEMER presente	23 PARTIR pasado	24 ESTAR futuro	25 PEDIR presente
26 SEMBRAR futuro	27 OLER pasado	28 MIRAR futuro	29 TOCAR presente	

Participantes: Todos los destinatarios del taller.

Temporalización: 45 minutos.

Secuenciación:

- Realización de la actividad n° 1 (introducción):10 minutos.
- Realización de la actividad n° 2 (juego): 30 minutos.
- Cierre de la sesión (repaso): 5 minutos.

Espacios: El aula determinada para el taller.

Materiales: Fichas de imágenes, tablero, fichas (pueden ser las del parchís) y dados.

Evaluación: El profesor en esta sesión debe comprobar que el alumno:

- Es capaz de utilizar adecuadamente los tiempos verbales trabajados.

Éste lo evaluará a través de las actividades realizadas en clase, observando, revisando y analizando cada una de las aportaciones de los sujetos, teniendo en cuenta su grado de implicación y motivación por el aprendizaje.

Metodología: Activa, participativa y dinamizada por el profesor que realice el taller.

SESIÓN N° 2: LOS SUSTANTIVO.

Objetivos:

- Reforzar vocabulario y fluidez verbal.
- Mejorar el dominio del uso de los sustantivos, identificando entre comunes y propios.

Contenidos:

- Sustantivos comunes.
- Sustantivos propios.
- Diferenciación de sustantivos.

Materiales: Catálogos, fotocopia del cuento y lápiz.

Actividades:

Actividad N° 1: Lo primero que hacemos es repasar con el niño la diferencia existente entre nombres comunes y propios, para ello podemos tomar algunos catálogos promocionales, revistas, periódicos y pedirle al alumno que recorte personajes, objetos, etc., y que los clasifique según pertenezcan en comunes y propios, clarificando y recordando el concepto.

The collage consists of several parts:

- Top row: A woman with long brown hair, a soccer player in a blue and red uniform, the character Lightning McQueen from Disney Pixar's *Cars*, and the character Po the panda from *Kung Fu Panda*.
- Middle section: Grocery items with price tags.
 - Arroz Largo (Long Grain Rice) in 1kg packages: 1,20€ per unit. Offer: 3x2 for 2,40€, with the 3rd unit free (0,80€).
 - Conservas de pescado (Fish Cans): Offer: 3x2 for 3,00€, with the 3rd unit free (0,80€).
 - Aceto de oliva Virgen Extra con licopeno MAIMONA 2l: 6,50€. (El litro sale a 3,25€).
 - Aceto de oliva Virgen Extra con licopeno DEGUSTE 25 cl: 3,75€. (El litro sale a 15€).
- Bottom row: More grocery items with price tags.
 - Agua LOS RISCOS 1,5l: 0,25€. (El litro sale a 0,17€).
 - Patatas fritas ROMÁN DURÁN 300 g: 1,09€. (El kg sale a 3,63€).
 - Patatas fritas GALLO 350 g: 1,95€. (El kg sale a 5,57€).
 - Acótunas con o sin hueso ROMÁN DURÁN Bolsa 170 g: 0,59€. (El kg sale a 3,47€).

Actividad N° 2: Tras esto le proporcionamos el Cuento “El elefante encadenado” de Jorge Bucay, lo leemos en voz alta, para pasar a reconocer subrayándolos de distintos colores, los nombres propios y los comunes.

EL ELEFANTE ENCADENADO

Cuando yo era chico me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de los circos eran los animales. También a mí como a otros, después me enteré, me llamaba la atención el elefante. Durante la función, la enorme bestia hacía despliegue de su peso, tamaño y fuerza descomunal... pero después de su actuación y hasta un rato antes de volver al escenario, el elefante quedaba sujeto solamente por una cadena que aprisionaba una de sus patas a una pequeña estaca clavada en el suelo.

Sin embargo, la estaca era sólo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en la tierra. Y aunque la cadena era gruesa y poderosa me parecía obvio que ese animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su propia fuerza, podría, con facilidad, arrancar la estaca y huir. El misterio es evidente: ¿Qué lo mantiene entonces?

¿Por qué no huye?

Cuando tenía cinco o seis años, yo todavía confiaba en la sabiduría de los grandes. Pregunté entonces a algún maestro, a algún padre, o a algún tío por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se escapa porque estaba amaestrado.

Hice entonces la pregunta obvia:

—Si está amaestrado ¿por qué lo encadenan?

No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente.

Con el tiempo me olvidé del misterio del elefante y la estaca... y sólo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho la misma pregunta.

Hace algunos años descubrí que por suerte para mí alguien había sido lo bastante sabio como para encontrar la respuesta:

El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño.

Cerré los ojos y me imaginé al pequeño recién nacido sujeto a la estaca.

Estoy seguro de que en aquel momento el elefantito empujó, tiró y sudó tratando de soltarse. Y a pesar de todo su esfuerzo no pudo.

La estaca era ciertamente muy fuerte para él.

Juraría que se durmió agotado y que al día siguiente volvió a probar, y también al otro y al que le seguía...

Hasta que un día, un terrible día para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino.

Este elefante enorme y poderoso, que vemos en el circo, no escapa porque cree —pobre— que NO PUEDE.

Él tiene registro y recuerdo de su impotencia, de aquella impotencia que sintió poco después de nacer.

Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese registro.

Jamás... jamás... intentó poner a prueba su fuerza otra vez.

Jorge Bucay.

Actividad N° 3: Una vez hecha y corregida la actividad, les pedimos que lean atentos el texto en voz baja y escriban la moraleja del mismo.

Actividad N° 4: Tras esto pasamos a comentar en gran grupo las apreciaciones obtenidas.

Participantes: Todos los alumnos de taller.

Temporalización: 45 minutos.

Secuenciación:

- Realización de la actividad n° 1 (introducción): 5 minutos.

- Realización de la actividad n° 2 (lectura en voz alta y subrayado): 25 minutos.
- Realización de la actividad n° 3 (lectura personal y moraleja): 10 minutos.
- Realización de la actividad n° 4 y cierre de la sesión (comentario grupal): 5 minutos.

Espacios: El aula destinada a la realización del taller.

Evaluación: El profesor en esta sesión debe comprobar que el alumno:

- Sabe identificar nombres comunes y propios.
- Es capaz de diferenciar entre nombres comunes y propios.

Éste lo evaluará a través de las actividades realizadas en clase, observando, revisando y analizando cada una de las aportaciones de los sujetos, teniendo en cuenta su grado de implicación y motivación por el aprendizaje.

Metodología: Activa, participativa y dinamizada por el profesor que realice el taller.

SESIÓN N° 3: LOS ADJETIVOS.

Objetivos:

- Reforzar la expresión oral.
- Aumentar la capacidad de descripción.

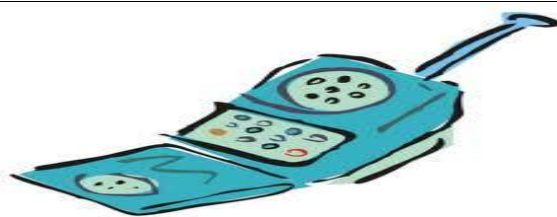
Contenidos:

- Adjetivos.
- Uso adecuado de los adjetivos a la hora de describir objetos.
- Respeto por los turnos a la hora de comunicarse.

Actividades:

Actividad N° 1: Antes de comenzar la actividad, repasamos con el alumno el concepto de adjetivo, para ello podemos utilizar la misma dinámica utilizada anteriormente a la hora de repasar la diferencia entre nombres comunes y propios, cogiendo, folletos informativos, revistas de moda, revistas de muebles, etc. y pidiéndole al alumno que describa el objeto que el profesor le señala.

Actividad N° 2: Tras esto le explicamos que vamos a jugar a un juego llamado “describeme”. Le comentamos que cada alumno tendrá que decir dos características del dibujo que le toque y si no dice las dos quedará eliminado



Actividad N° 3: Se formarán grupos de cinco personas encabezados por los dos jugadores que hayan quedado sin eliminar. El profesor les entregará a estos un dibujo y ellos, por turnos tienen que describírselo a su grupo, para que averigüen de qué se trata, gana la partida el grupo que antes lo adivine.

Nota: pueden jugar cuantas veces estime oportuno el docente.

Participantes: Todos los alumnos de taller.

Temporalización: 45 minutos.

Secuenciación:

- Realización de la actividad n° 1 (introducción): 5 minutos.
- Realización de la actividad n° 2 (jugar a “describeme”): 20 minutos.
- Realización de la actividad n° 3 (jugar a adivinar el objeto y cierre de la sesión): 20 minutos.

Espacios: El aula destinada a la realización del taller.

Materiales: Tarjetas de objetos.

Evaluación: El profesor en esta sesión debe comprobar que el alumno:

- Sabe describir de manera adecuada los objetos.
- Domina la utilización adecuada de adjetivos.

Éste lo evaluará a través de las actividades realizadas en clase, observando, revisando y analizando cada una de las aportaciones de los sujetos, teniendo en cuenta su grado de implicación y motivación por el aprendizaje.

Metodología: Activa, participativa y dinamizada por el profesor que realice el taller.

SESIÓN N° 4: REFUERZO DEL LENGUAJE ORAL.

Objetivos:

- Aprender vocabulario.
- Manejar el lenguaje oral de manera espontánea.
- Conseguir un dominio adecuado de la lectura de textos en voz alta.
- Reforzar las estructuras lingüísticas.

Contenidos:

- Uso adecuado del lenguaje oral a la hora de plantear cuestiones.
- Utilización correcta de las estructuras lingüísticas.
- Dominio del lenguaje a la hora de producir mensajes orales.
- Actitud de respeto hacia el resto de compañeros.

Actividades:

Actividad N° 1: Se les facilita a algunos alumnos una serie de adivinanzas (una a cada uno de los elegidos para la lectura de las mismas), las cuales tendrán que leer frente a

sus compañeros y éstos deben averiguar de qué se trata, haciendo preguntas y comentando entre ellos las posibles opciones.

Tras cada una de las respuestas le pedimos al alumnado que cada uno de ellos elabore una frase donde aparezca la palabra adivinada, después de elaborarla se leerán todas en voz alta.

*Todos me buscan
para descansar
¡¡si ya te lo he dicho!!
no lo pienses más.*

La solución es: La silla

*Es tu favorita
cuando sientes frío.
la tienes escrita
en el verso mío.*

La solución es: La estufa

*Sube llena
y baja vacía.
Si no se da prisa,
la sopa se enfría.*

La solución es: La cuchara

*Tengo una hermana gemela
y vamos siempre al compás,
con la boca por delante
y los ojos por detrás.*

La solución es: Las tijeras

*Soy bonito por delante
algo feo por detrás;
me transformo a cada instante,
ya que imito a los demás.*

Fuente: <http://www.cosasinfantiles.com/d-avivanzas-ninos.html>

La solución es: El espejo

Actividad N° 2: A continuación pasamos a leer una serie de refranes, después de leer cada uno de ellos, el alumno debe comentar el significado del mismo y para finalizar, el docente explica el significado correcto y lo debate con los alumnos.

No hay mal que por bien no venga.

A veces, algo negativo trae consecuencias positivas.

No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy.

Hay que tratar de vivir el día presente realizando los anhelos.

En boca cerrada no entran moscas.

Es a veces muy útil callar.

Más vale maña que fuerza.

Se obtienen mayores logros con la habilidad, destreza y tranquilidad, que con la fuerza y la violencia.

Haz bien sin mirar a quien.

El bien hay que hacerlo desinteresadamente.

A buen entendedor, pocas palabras bastan.

La persona inteligente, comprende rápido lo que se quiere decir.

Fuente: <http://www.redargentina.com/refranes/>

Participantes: Todos los alumnos de taller.

Temporalización: 45 minutos.

Secuenciación:

- Realización de la actividad n° 1 (adivinanzas): 30 minutos.
- Realización de la actividad n° 2 (refranes): 15 minutos.

Espacios: El aula asignada para la realización del taller.

Materiales: Fichas con las adivinanzas para el alumno y ficha de refranes para el docente.

Evaluación: El profesor en esta sesión debe comprobar que el alumno:

- Maneja el lenguaje oral de manera espontánea y correcta, haciendo uso del vocabulario adecuado.
- Lee correctamente textos en voz alta.

Éste lo evaluará a través de las actividades realizadas en clase, observando, revisando y analizando cada una de las aportaciones de los sujetos, teniendo en cuenta su grado de implicación y motivación por el aprendizaje.

Metodología: Activa y participativa, siendo el docente el encargado de dinamizar la actividad.

SESIÓN N° 5: EXPRESIÓN ORAL Y DESCRIPCIONES.

Objetivos:

- Estimular el lenguaje oral.
- Conseguir identificar colores y objetos.

Contenidos:

- Colores.
- Nombres de objetos.
- Dominio de los elementos lingüísticos de comunicación oral.
- Respeto a la normas del juego y a los turnos de palabra.

Actividades:

Actividad N° 1: Para empezar la sesión, les pedimos uno a uno a los niños que nos cuenten qué hicieron ayer.

Actividad N° 2: Tras esto les enseñamos una serie de escenas y ellos tienen que comentar lo que ven, si lo estimamos conveniente podemos dirigir la conversación. Les enseñamos tantas escenas como crea oportuno el profesor.



Actividad N° 3: Después le comentamos al alumnado que vamos a jugar al juego de los colores, en éste, el profesor dice un color y los niños tienen que ir a tocar un objeto que contenga este color, cuando todos los niños lo hayan encontrado tendrán que decir cada uno de ellos, otro objeto que sea del color indicado, aquel que no lo diga quedará eliminado.

Participantes: Todos los alumnos de taller.

Temporalización: 45 minutos.

Secuenciación:

- Realización de la actividad n° 1 (¿qué hicisteis ayer?): 10 minutos.
- Realización de la actividad n° 2 (comentario de láminas escénicas): 20 minutos.
- Realización de la actividad n° 3 (juego de los colores): 15 minutos.

Espacios: El aula-taller, para las actividades 1 y 2. Para la actividad 3 podemos salir al patio o utilizar al gimnasio.

Materiales: Láminas escénicas.

Evaluación: El profesor en esta sesión debe comprobar que el alumno:

- Maneja el lenguaje oral de manera correcta, haciendo uso del vocabulario adecuado.
- Reconoce los colores y objetos.

Éste lo evaluará a través de las actividades realizadas en clase, observando, revisando y analizando cada una de las aportaciones de los sujetos, teniendo en cuenta su grado de implicación y motivación por el aprendizaje.

Metodología: Activa, participativa y dinamizada por el profesor que realice el taller.

SESIÓN N° 6: FAMILIAS LÉXICAS.

Objetivos:

- Aumentar el vocabulario.
- Reforzar la ortografía.
- Repasar las familias léxicas.

Contenidos:

- Familias léxicas.
- Formación correcta de palabras.
- Interés hacia los nuevos aprendizajes.

Actividades:

Actividad N° 1: El profesor comenta al alumnado las reglas del juego al que van a jugar, en este caso “el ahorcado”:

Uno de los alumnos, elegido por el docente piensa una palabra, que será la palabra a adivinar como meta del juego y la escribe en un papel con el objetivo de que al finalizar la partida se compruebe cual era la palabra elegida.

Este mismo alumno dibuja en la pizarra tantos guiones como letras tenga la palabra a adivinar, si la palabra es “CAMISETA”, en la pizarra quedará reflejado de la siguiente manera: _ _ _ _ _ _ _ _ .

El resto de los jugadores (se puede jugar por equipos si se desea), van nombrando las posibles letras que crean que puedan formar parte de la palabra secreta, teniendo en cuenta que si aciertan, la letra quedará reflejada en la pizarra en el lugar indicado “_ _ _ _ _ E _ _” y si la letra no es la acertada tienen que pintar en una horca que todos ellos tendrán dibujada, la parte del cuerpo que vaya correspondiendo.

Si la letra que han dicho aparece más de una vez, se escribe tantas veces aparezca en la palabra “_ A _ _ _ _ _ A”.

Gana aquel jugador o grupo de jugadores que descifre la palabra oculta. Pierden todos los jugadores que completen su ahorcado.

Actividad N° 2: Tras esto, repasaremos el concepto de familia léxica y constituiremos la familia léxica de la palabra buscada. Se puede repetir tantas veces como estime el profesor.

Participantes: El grupo de alumnos a los que va destinado el taller.

Temporalización: 45 minutos.

Secuenciación:

- Realización de la actividad n° 1 (introducción y juego del ahorcado): 35 minutos.
- Realización de la actividad n° 2 (Repaso y construcción de familia léxica): 10 minutos.

Espacios: El aula.

Materiales: Ficha con el dibujo del ahorcado y lápiz.

Evaluación: El profesor en esta sesión debe comprobar que el alumno:

- Es capaz de identificar las diferentes palabras que forman una familia léxica.
- Escribe adecuadamente las palabras propuestas en la actividad.

Éste lo evaluará a través de las actividades realizadas en clase, observando, revisando y analizando cada una de las aportaciones de los sujetos, teniendo en cuenta su grado de implicación y motivación por el aprendizaje.

Metodología: Activa, participativa y dinamizada por el profesor que realice el taller.

SESIÓN N° 7: VOCABULARIO: LAS PARTES DEL CUERPO.

Objetivos:

- Ampliar el vocabulario.
- Trabajar la pronunciación de los fonemas.
- Reforzar la utilización del diccionario.
- Reconocer las partes del cuerpo nombradas.

Contenidos:

- Partes del cuerpo.
- Verbo mover.
- Utilización adecuada del diccionario.
- Identificación de las partes de su cuerpo.
- Dominio de los elementos no lingüísticos de comunicación.
- Entusiasmo por la actividad.

Actividades:

Actividad N° 1: Leemos la canción de la Tía Mónica, la escuchamos en el CD, la cantamos y aprendemos la coreografía como indica la canción.

LA TÍA MÓNICA

(Estribillo para cada una de las estrofas)

*Yo tengo una tía llamada Mónica
Que cuando va a bailar, le dicen u la la.*

Así mueve los ojos,

Así, así, así

Así se da una vuelta,

Así, así, así.

Así mueve las cejas,

Así, así, así

Así se da una vuelta,

Así, así, así.

Así mueve las pestañas...

Así mueve la nariz...

Así mueve la cabeza...

Así mueve los hombros...

Así mueve los codos...

Así mueve las manos...

Así mueve las caderas...

Así mueve las rodillas...

Así mueve los pies...

Así mueve todo el cuerpo...

Fuente: <http://www.mamalisa.com/?t=ss&p=2191&c=71>

Actividad N° 2: Tras esto le pedimos al alumnado que busque en el diccionario el verbo que se repite durante toda la canción (mover) para conocer su significado.

Participantes: Los alumnos del taller.

Temporalización: 45 minutos.

Secuenciación:

- Realización de la actividad n° 1 (Lectura, escucha, canto y coreografía):35 minutos.
- Realización de la actividad n° (Búsqueda en el diccionario y cierre de la sesión):10 minutos.

Espacios: El aula.

Materiales: Copia de la canción, CD con la música y diccionarios.

Evaluación: El profesor en esta sesión debe comprobar que el alumno:

- Realiza adecuadamente búsquedas en el diccionario.
- Sabe Identificar las partes de su cuerpo.
- Domina los elementos no lingüísticos de comunicación.

Éste lo evaluará a través de las actividades realizadas en clase, observando, revisando y analizando cada una de las aportaciones de los sujetos, teniendo en cuenta su grado de implicación y motivación por el aprendizaje.

Metodología: Activa y participativa por parte del alumnado, siendo dinamizada por el docente encargado de la realización del taller.

SESIÓN N° 8: CAMPOS SEMÁNTICOS.

Objetivos:

- Conocer diferentes campos semánticos.
- Reforzar el vocabulario.

Contenidos:

- Campos semánticos.
- Identificación de campos semántico.
- Respeto hacia los compañeros.

Actividades:

Actividad N° 1: Repasamos con el alumno el concepto de campo semántico.

Actividad N° 2: Tras esto le indicamos un campo semántico y el alumno debe apuntar en su cuaderno todas las palabras que se le ocurran en relación a este campo. Después uno

de los alumnos sale a la pizarra y apunta las palabras que sus compañeros le indicarán en voz alta, respetando sus turnos, en relación a lo que han escrito. Podemos repetirlo tantas veces como estimemos conveniente.

<i>Familia.</i>
<i>Escuela.</i>
<i>Vehículos.</i>
<i>Frutas.</i>
<i>Edificios.</i>
<i>Reptiles.</i>
<i>Juguetes.</i>
<i>Plantas.</i>
<i>Deportes.</i>
<i>Mamíferos.</i>

Actividad N° 3: Posteriormente, le pasamos al alumno la ficha de la sopa de letras, en la que tienen que encontrar las 5 palabras que aparecen, e indicar de qué campo semántico se trata. En este caso “asignaturas”.

En esta sopa de letras encontrarás cinco palabras que forman parte de una familia léxica: ¿Cuáles son y a qué grupo me refiero?

M	A	T	E	S	E	D
U	D	P	A	T	I	O
S	A	I	D	L	O	S
I	U	N	B	S	O	S
C	G	G	A	U	N	O
A	N	L	Y	O	J	D
M	E	E	S	M	P	O
W	L	S	Q	T	T	L

Participantes: Los alumnos del taller.

Temporalización: 45 minutos.

Secuenciación:

- Realización de la actividad n° 1 (concepto de campo semántico): 10 minutos.
- Realización de la actividad n° 2 (busca palabras dentro de un campo semántico): 25 minutos.
- Realización de la actividad n° 3 (sopa de letras): 10 minutos.

Espacios: Aula-taller.

Materiales: Pizarra, relación de campos semánticos para el docente, lápiz para el alumno y ficha “sopa de letras”.

Evaluación: El profesor en esta sesión debe comprobar que el alumno:

- Conoce e identifica diferentes campos semánticos.

Éste lo evaluará a través de las actividades realizadas en clase, observando, revisando y analizando cada una de las aportaciones de los sujetos, teniendo en cuenta su grado de implicación y motivación por el aprendizaje.

Metodología: Activa y participativa por parte del alumnado, siendo dinamizada por el docente encargado de la realización del taller.

SESIÓN 9: CONTRARIOS.

Objetivos:

- Saber utilizar los contrarios.
- Fortalecer el lenguaje oral y escrito.
- Respetar la opinión del compañero.
- Desarrollar una actitud asertiva.

Contenidos:

- Adjetivos opuestos.
- Identificación de contrarios.
- Elaboración de pequeños textos, con estructuras adecuadas.
- Utilización correcta de las normas de comunicación oral.

Actividades:

- **Actividad N° 1:** Repasamos con el alumno el concepto de adjetivo y sus contrarios.
- **Actividad N° 2:** Le presentamos al alumno una serie de fichas donde aparecen escritos adjetivos y éstos deben escribir en sus cuadernos el contrario.

- *Grande*
- *Gordo*
- *Feo*
- *Bueno*
- *Alto*
- *Fuerte*
- *Triste*
- *Nuevo*
- *Caro*
- *Sucio*

- **Actividad N° 3:** Una vez hecho esto, tienen que crear en parejas una historia donde aparezcan los contrarios indicados, para pasar a leerlas en clase.

Participantes: Grupo-clase.

Temporalización: 45 minutos.

Secuenciación:

- Realización de la actividad n° 1 (Introducción): 5 minutos.
- Realización de la actividad n° 2 (Busca los contrarios): 10 minutos.
- Realización de la actividad n° 3 (Crear y leer una historia inventada): 30 minutos.

Espacios: El aula destinada a la realización del taller.

Materiales: Fichas de adjetivos, lápiz y papel.

Evaluación: El profesor en esta sesión debe comprobar que el alumno:

- Domina la utilización correcta de adjetivos contrarios.
- Es capaz de elaborar de pequeños textos, con estructuras adecuadas.
- Utiliza correctamente las normas de comunicación oral.

Éste lo evaluará a través de las actividades realizadas en clase, observando, revisando y analizando cada una de las aportaciones de los sujetos, teniendo en cuenta su grado de implicación y motivación por el aprendizaje.

Metodología: Activa y participativa por parte del alumnado, siendo dinamizada por el docente encargado de la realización del taller.

SESIÓN 10: ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS SIMPLES.

Objetivos:

- Conseguir dominar el uso correcto de oraciones simples.
- Saber utilizar correctamente los tiempos verbales.
- Reforzar el orden cronológico.

Contenidos:

- Tiempos verbales (presente y pasado).
- Dominio de estructuras sintácticas.
- Valoración positiva del trabajo de los compañeros.

Actividades:

Actividad N°1: Le facilitamos al alumno una serie de frases a las cuales le tiene que dar un orden lógico.

Da un orden lógico a las frases siguientes y así sabremos qué hizo Raquel ayer por la tarde.

- Me desperté de la siesta.*
- Hice los deberes del colegio.*
- Me puse el pijama.*
- Vi la televisión con mis padres.*
- Jugué con mis amigos en el parque.*
- Fui a comprar con mamá al supermercado.*
- Me acosté.*
- Me bañé, como todos los días, antes de cenar.*
- Merendé en casa de mi amiga.*
- Me cepillé los dientes antes de ir a dormir.*
- Cené.*

Actividad N° 2: Una vez comentado, le decimos al alumno que dibuje un cómic indicando lo que hace todos los días y lo colocamos en la clase para que el resto lo lean.

Participantes: Todos los alumnos del taller.

Temporalización: 45 minutos.

Secuenciación:

- Realización de la actividad n° 1(dar un orden lógico a las frases): 10 minutos.
- Realización de la actividad n° 2 (dibuja un cómic): 35 minutos.

Espacios: Aula.

Materiales: Fichas, lápiz de escribir y de colores, papel y celofán.

Evaluación: El profesor en esta sesión debe comprobar que el alumno:

- Sabe formular oraciones simples de manera correcta.
- Maneja adecuadamente el orden cronológico.

Éste lo evaluará a través de las actividades realizadas en clase, observando, revisando y analizando cada una de las aportaciones de los sujetos, teniendo en cuenta su grado de implicación y motivación por el aprendizaje.

Metodología: Activa y participativa, siendo el docente el encargado de dinamizar la actividad

Referencias bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2011). Análisis de las prácticas de lenguaje oral y de lectura inicial en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje en contextos de familia y aula. *Cultura y Educación*, 23(1), 43-56.

Acosta, V.M. y Moreno, M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Agudo, G. (2000). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Manual de Evaluación de T.S.A.* Madrid: CEPE.

Agudo, M.T. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En M^a.C. Jiménez (Ed.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.

Agudo, M^a.T. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contexto escolares multiculturales. *Revista de investigación educativa*, 17(2), 471-475.

Aimard, P. (1972). *L'enfant es son langage*. Lyon: SIMEP.

Ajuriaguerra, J. (1975). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Toray- Masson.

Alcalde, R. (2008). "Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?". *Revista de Educación*, 345, 207-228. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_09.html

Alegre, M.Á. y Subirats, J. (2007). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Arias, A.V. (2007). Conceptos básicos en el estudio psicosocial de la agresión. En I. Cuadrado y I. Fernández (Eds.), *Psicología Social* (pp. 235-260). Madrid: Sanz y Torres.

Arnau, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En J. Arnau, C. Comet, J.M. Serra y I. Vila (Eds.), *La educación bilingüe* (pp. 11-51). Barcelona: Horsori.

Arnau, J., Bel, A., Serra, J.M. y Vila, I. (1994). A comparative study of the knowledge of Catalan and Spanish among 8th grade EGB schoolchildren in Catalonia. En Ch. Laurén (Ed.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland* (pp. 107-127). Vaasa: Tutkimuksia.

Baohua, Y. y Huizhong, S. (2012). Predicting Roles of Linguistic Confidence, Integrative Motivation and Second Language Proficiency on Cross-cultural Adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 72-82.

Baraja, A. (1992). *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos, un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid: Universidad Complutense.

Baron, R. A. y Richardson, D. (1994). *Human Aggression*. New York: Plenum.

Bel, A., Serra, J.M. y Vila, I. (1994). Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990. En M. Siguan (Ed.), *Las lenguas en la escuela* (pp. 229-252). Barcelona: Horsori.

Belinchón, M. (1985). Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 19-20, 35-49.

Bermúdez, J. (1996). *Psicología de la personalidad* (5ª.ed). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Besalú, X. (2002). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnos de origen africano en Girona. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.

Besalú, X. (2006). *Diversitat cultural i educació*. Universidad de Girona: Girona.

Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Brasil Blackwell.

Bishop, K.M. y Wahlsten, D. (1997). Sex differences in the human corpus callosum: myth or reality? *Neuroscience and Biobehavioural Reviews*, 21(5), 581-601.

Bloom, L. (1970). *Language Development. Form and Function in Emerging Grammars*. MIT Press: Cambridge.

Bloom, L. (1998). Language acquisition in its development context. En W. Damon, D. Kuhn y R.S. Siegler (Eds), *Handbook of Child Psychology: Vol 3. Cognition, Perception and Language*. Nueva York: Wiley.

Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.

Briones, E., Tabernero, C., y Arenas, A. (2005). Variables psicosociales implicadas con el proceso de integración social de los estudiantes inmigrantes. *Cultura y Educación*, 17(4), 337-347.

Briscoe, M.E., Vázquez-Barquero, J.L., Williams, P., Díez-Manrique, J.F. y Pena, C. (1989). Sex differences in the differentiation of psychiatric symptomatology. *British Journal of Psychiatry*, 154, 364-367.

Broeder, P. y Miajares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brownline, E. B., Beitchman, J. H., Escobar, M., Young, A., Atkinson, L., Johnson, C, et al. (2004). Early Language Impairment and Young Adult Delinquent and Aggressive Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 453-467.

Bruner, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. Nueva York: Oxford University Press.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.

Burriel, F. (2006). Aulas multiculturales. La enseñanza del catalán a inmigrantes. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 113-124.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.

Carbonell, F. (2004). *Educadar en tempsd'incertesa*. Palma de Mallorca: Leonard Muntener.

Checa, F. y Soriano, E. (1999). *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona: Icaria Antrazyt.

CIDE. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

Clemente, R.A. (2000). *Desarrollo del lenguaje* (3ª Ed.). Barcelona: Octaedro.

Coelho, E. (2005). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.

Cohen, S., Esterkind, A.E., Betina, A., Caballero, S.V. y Martinengh, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. *RIDEP*, 29(1), 167-185.

Costa, P. T. Jr. y McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21-50.

Cuadrado, I. y Fernández, I. (Eds.). (2007). *Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework* (pp. 3-50). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center - California State University.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: education foren powerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación Bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.

Cummins, J. (2005). La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona: Horsori.

Dale, P. (1980). Is early pragmatic development measurable? *Journal of Child language*, 7, 1-12.

Defensor Del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006: Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.

Díaz, M.R. (2007). Atención a las dificultades en la alfabetización inicial de la población inmigrante en el primer ciclo de educación primaria. *Docencia e Investigación*, 17, 39-69.

Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: CIDE.

Díaz-Aguado, M.J., Baraja, A. y Royo, P. (1994). *Educación intercultural y enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M.J., Baraja, A. y Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En M.J. Díaz-Aguado (Ed.), *Escuela y tolerancia* (pp.101-154). Madrid: Pirámide.

Díez, J. y Ramírez, M^a.J. (2001). *La voz de los inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales e Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Edelsky, C. (1996). *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*. Londres: Taylor & Francis.

Eisenberg, N., Fabes, R.A. y Spinrad, T.L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (pp. 646-718). Nueva York: John Wiley & Sons.

Eisenson, J. (1972). *Aphasia in children*. New York: Harper & Rome.

Encuesta de Población Activa, (2005). Recuperado el 23 de diciembre de 2011 de http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=/t22/e308_mnu&file=inebase

Encuesta Nacional de Inmigrantes, (2007). Recuperado el 21 de diciembre de 2011 de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp319&file=inebase>

Escarbajal, A. (2004). La Educación Intercultural en un mundo convulso. *Psicología Social*, 11, 301-317.

Espejo, L.B. (2008). "El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales." *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 13-47. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec14/reec1401.pdf>

Estienne, F. (1991). Retraso del lenguaje, disfasia y audiomudez. En J. A. Ronal y X. Seron (Eds.), *Trastornos del Lenguaje*, 3. *Afasia, Retraso del Lenguaje y Dislexia (2ª Ed.)* (pp. 633-662). Barcelona: Paidós.

Etxebarria, F. (2005). Lenguas inmigrantes en la escuela en España. *Cuadernos Interculturales*, 3(005), 9-30.

Extra, G. y Yagmur, K. (2002). Language Diversity in Multicultural Europe. Perspectives on Immigrant Minority Languages at Home and at School. *MOST. Discussion Paper*, 63. UNESCO.

Extra, G. y Yagmur, K. (2004). *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon- Bufalo-Toronto: Multilingual Matters.

Fernández, A. (2005). Multiculturalidad en Contextos Educativos y de Desarrollo: Relevancia de Variables Psicosociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (1), 181-204. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?55>

Fernández, J.M^a. (2006). "Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas". *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 1-10.

Francis, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Nahuátl. *Applied Linguistics*, 21(2), 170-204.

Fullana, J., Besalú, X. y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.

Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Pirámide

Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (1993). *Manual de Logopedia Escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.

Gándara, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: a report to the California Legislature*. Santa Bárbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.

García, A. (2003). Identidad y cultura: efectos en la educación intercultural. *Psicología Social*, 10, 253-264.

García, I. (2005). La construcción social de la inmigración: El papel de la Universidad. En A. Pedreño y M. Hernández (Eds.), *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia* (pp. 19-32). Murcia: Universidad de Murcia, Vicerrectorado de Extensión Cultural y Proyección Universitaria.

García, J.F. y Capellán, L. (2001). “De la presencia de población inmigrante extranjera en la escuela al diseño de políticas educativas de igualdad: el caso de Andalucía”. *Portularia, Revista de Trabajo Social*, 2, 169-194.

García, M^a.V., Martínez A.M^a. y Matellanes, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Recuperado el 12 de diciembre de 2009 de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/navarra.pdf>

García-Corona, D., García-García, M., Biencinto, CH., Pastor, L. y Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *Cultura y Educación*, 22(3), 297-312.

García-García, M., Asensio, I., Biencinto, CH., García-Corona, D., García-Nieto, N., Mafokozi, J. y Ramos, J. (2005-2006). Innovación y eficacia en atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: ¿qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid? *Contextos educativos*, 8-9, 15-32.

Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.

Gérard, C.L. (1993). *L'enfant Dysphasique*. Bruselas: De Boeck Université.

Golinkoff, R.M., HirshPasek, K. y Hollich, G. (1999). Emerging cues for early word learning. En B. Macwhinney (Ed.), *The emergence of Language* (pp. 305-329). Mahwah, NJ: LEA.

González, X.A., Armesto, X., Louzao, M., Nòria, M. y Vall, M.J. (2011). Estudio sobre la competencia lingüística del alumnado. En *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Argentina: OEI, pp.1-18.

Gutiérrez, J.L. (2006). Educación para la no discriminación. Una propuesta. En R. Labardini (Eds.), *Educación en derechos humanos*. (pp. 101-122). México: Secretaría de Relaciones Exteriores, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos.

Hakuta, K., Butler, Y.G. y Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Santa Bárbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.

Hamel, R. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: Una introducción. *Revista de Ciencia Sociales y Humanidades*, 13(29), 5-39.

Harasty, J., Double K.L., Halliday, G.M., Kril, J.J. y McRitchie, D.A. (1997). Language-associated cortical regions are proportionally larger in the female brain. *Archives in Neurology*, 54 (2), 171-176.

Hatch, E. (Ed.). (1978). *Second Language Acquisition*. Rowley: Mass: Newbury House.

Hernández, S., Pozo, C., Alonso, E. y Martos, M.J. (2005). Estructura y funciones del apoyo social en un colectivo de inmigrantes marroquíes. *Anales de Psicología*, 21(2), 304-315.

Hoffman, M.L. (1987). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Hollander, E.P. (1985). Leadership and Power. En G. Lindsey y E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (3rd edition) (pp. 485-537). New York: Random House.

Howlin, P. y Rutter, M. (1987). The consequences of language delay for other aspects of development. En W. Yule y M. Rutter (Eds.), *Language Development and Disorder* (pp.171-294). Londres: McKeith Press & Blackwell.

Huguet, Á. y Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares: Lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.

Huguet, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301.

Huguet, Á. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244(LXVII), 495-510.

Huguet, Á. Navarro, J.L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.

Huguet, Á. y Janés, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña. *Cultura y Educación*, 17(4), 309-321.

Huguet, Á. y Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.

Huguet, Á., Chireac, S.M., Navarro, J.L. y Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia en nuestro país. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, 23(3), 355-370.

Huguet, Á., Vila, I. y Llurda, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: A case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(3), 313-333.

Huici, C. y Ros, M. (1993). Identidad comparativa y diferenciación intergrupala. *Psicothema*, 5(suplemento), 225-236.

Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., Delgado, B., Torregrosa, M.S., Redondo, J., Benavides, G., et al. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461.

Instituto Nacional de Estadística (2012). *En cuentas Nacional de Inmigrantes 2007: una monografía*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Cifras INE. Encuesta Nacional de Inmigrantes*. Recuperado el 23 de febrero de 2012, de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp319&file=inebase>.

Instituto Nacional de Estadística. (2012). *España en cifras 2009*. Madrid: INE. Recuperado el 13 de Marzo de 2012, de <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/esp cif/esp cif.htm>

Izuzquita, D. (2003). Los valores en los jóvenes con discapacidad intelectual: Un estudio sobre los perfiles de socialización en una muestra de personas con síndrome de Down. *Tendencias pedagógicas*, 8, 109-120.

Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2008). *Cross linguistic influence in Language and Cognition*. Nueva York: Routledge.

Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

Karmiloff-Smith, A. (1979). *A Functional Approach to Child Language*. Cambridge University Press: Cambridge.

Kimura, D. (1999). *Sex and Cognition*. London: MIT Press

Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quaterly*, 26(3), 8-11.

Kochanska, G., Murray, K. y Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: from toddler to early school age. *Child Development*, 68, 263-277.

Kosic, A. (2002). Acculturation attitudes, need for cognitive closure, and adaptation of immigrants. *Journal of Social Psychology*, 142, 179-201.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Teaching*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. New York: Longman.

Lamo De Espinosa, E. (1995). *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial.

Lapresta, C. (2006). Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la lengua y la escuela. *Cultura y Educación*, 18 (2), 185-200.

Lasagabaster, D. (2004). Inmigración y aprendizaje de lenguas en Canadá. *Cultura y Educación*, 16, 323-339.

Laurén, CH. (Ed.). (1994). *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Vaasa: Universidad de Vaasa.

Leiva, JJ. (2010). Prácticas de interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y educación*, 22(1), 67-84.

León, B., Felipe, E., Gómez, T., Gonzalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25, 53-65.

Licón Khisty, L. (1992). La creación de la desigualdad: problemas del idioma y de los significados en la enseñanza de las matemáticas con alumnos hispanos. En W.G. Secada, E. Fennema y L.B. Adajian (Eds.), *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias* (pp. 297-315). Madrid: MEC/Morata.

Linares-Orama, N. (2005). Language-learning disorders and youth incarceration. *Journal of Communication Disorders*, 38, 311-319.

López, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. En AA. VV., *L'Escola que inclou* (pp. 11-52), (Col·lecció Hort de Trenor 18). Torrent: Ajuntament de Torrent.

López-Rubio, S., Mendoza, E. y Fernández-Parra, A. (2009). Habilidades lingüísticas y sociales en adolescentes con problemas de conducta. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología* 29(4), 237-248.

Martín, I. (2007). "Trabajo social con población inmigrante: un enfoque transcultural". *Acciones e Investigaciones Sociales*, 23, 71-82. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2264600&orden=86756

Martínez, J.D. (2004). *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Badajoz: Grupo Editorial Universitario.

Martínez, J.D. (2006). *Uso comunicativo de las lenguas extranjeras*. Badajoz: Grupo Editorial Universitario.

Martínez, M.A., Serrano, P. y González, V. (2003). *Interculturalidad en la escuela. Marruecos y la cultura árabe*. Madrid :EOS.

Maruny, Ll y Molina, M. (2000). *Adquisició del català y competencia comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona. Fundació Jaume.

Mesa, M.C. y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid: CIDE.

Ministerio de Educación y Ciencias. (1992). *Orientaciones Didácticas, Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.

Ministerio de Educación y Ciencias. (1993). *Orientaciones Didácticas, Primaria, 2º Ciclo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias

Ministerio de Educación y Ciencias (2012). *Estadísticas Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2009- 2010*. Recuperado el 9 de abril de 2012, de

<http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/nouniversitaria/alumnado/matriculacion/2009-2010.html>

Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2012). *Según el informe trimestral Extranjeros Residentes en España del Observatorio Permanente de la Inmigración de diciembre de 2011*. Recuperado el 9 de abril de 2012, de <http://www.tt.mtin.es/inmigracion/201202/INM20120229.htm>

Mischel, W. y Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246-268.

Molero, F. (2006). Procesos Grupales. En Á. Gómez, E. Gaviria y I. Fernández (Eds), *Psicología Social* (pp.501-527).Madrid: Sanz Torres.

Molina, P. y Atristain, J. (1995). Inmigrantes y refugiados, un nuevo reto educativo. En *Didáctica*, 7, *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados*. Universidad de Castilla la Mancha, pp. 265-270.

Monfort, M. y Juárez, A. (1997). *Los Niños Disfásicos. Descripción y Tratamiento*. Madrid: CEPE.

Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. En AA.VV, *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, pp. 15-27.

Moreno, C. (2006). La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas. *Revista de Educación*, 343, 15-33. De http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_monografico.htm

Muñoz, B. (2003). *Estudio de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en el marco escolar: Plan de intervención para alumnos inmigrantes marroquíes de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.

Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philología Urcitana. Revista semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.

Navarro, J.L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado emigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.

Navarro, J.L. y Huguet, A. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante, en Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 69-80.

Navarro, J.L. y Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.

Navarro, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida, Departamento de Pedagogía y Psicología.

Nieto, J.M. y Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.

Njokiktjien, C. (1990). Developmental dysphasia: Clinical importance and underlying neurological causes. *Acta Paedopsychiatrica*, 53, 126-137.

Norman, W.T. (1967). *2800 personality trait descriptors, normative operating characteristics of a university population*. Department of Psychology. University of Michigan. Michigan: Ann Arbor.

OCDE. (2002). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press: Cambridge.

Oller, C. y Colomé, E. (2010). *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Barcelona: Graó.

Oller, J. y Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 22(1), 3-22.

Página, M., Hubbs-Tait, L. y Kennison, S. (2009). Relación entre los niños del Jardín, el lenguaje la capacidad y la social, la competencia. *Desarrollo Infantil Temprano y cuidado*, 179(7), 919-929.

Parras, A., Madrigal, A.M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (2ª.ed.). Ministerio de Educación: Secretaria General Técnica.

Pedersen, K.M. (2002). A Search to Merge. *Intercultural Education*, 13(4), 427-438.

Peña- Casanova, J. (1996). *Manual de Logopedia*. Barcelona: Masson.

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescence and adulthood: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.

Piaget, J. (1978). *Psicología del Niño*. Madrid.: Ediciones Morata.

Priegue, D. (2008). *Familia, Educación e Inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. Tesis doctoral. Recuperada en Tesis Doctorales en Red.

Puyuelo, M. y Rondal, J.A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.

Puyuelo, M., Renom, J., Solana, A. y Wiig, E. (2007). *Evaluación del lenguaje. (BLOC-C/ BLOC-S/BLOC-SR). Aplicación a poblaciones con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Elsevier Masson.

Quintero Fernández, M.P. (2005). El desarrollo cognitivo infantil. *Investigación y educación*, 2(19), 1-7.

Ramírez, J. D. (1992). Executive Summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.

Régil (de), M. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.

Reyes, E. (2006). *Inmigración y lenguaje. Para una Didáctica de la hospitalidad. Estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por un inmigrante marroquí*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación.

Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Learning*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.

Rodríguez, G., Romero, J.F., Luque, D. y Rocío, L. (2002). Integración escolar y rendimiento de una muestra de alumnos inmigrantes de Algeciras. *Psicología Educativa*, 8, 5-20.

Rodríguez-Bailón, R., Molero, F. y Morales, F. (2006). Cultura, liderazgo y poder. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubietta (Eds.), *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 719-751). Madrid: Pearson.

Ruiz, J. A. (2007). *Psicología de la personalidad para Psicopedagogos* (3ª ed.). Madrid: Sanz y Torres.

Ruiz-Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura y Educación*, 18(2), 143-157.

Rutter, M. y Lord, L. (1987). Language disorders associated with psychiatric disturbance. En W. Yule y M. Rutter (Eds.), *Language Development and Disorder* (pp.206-233). Londres: McKeith Press & Blackwell.

Sánchez Sáinz, M. (1999). *Intervención temprana en el área comunicativo-lingüística con sujetos en situación de riesgo ambiental*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.

Sánchez, J.J. (2010). *Socioeconomía de las migraciones en un mundo globalizado*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sanger, D., Creswell, J. W., Dworak, J. y Schultz, L. (2000). Cultural Analysis of Communication Behaviors among Juveniles in a Correctional Facility. *Journal of Communication Disorders*, 33, 31-57.

Sanger, D., Moore-Brown, B., Magnuson, G. y Svoboda, N. (2001). Prevalence of Language Problems among Adolescent Delinquents. *Communication Disorders Quarterly*, 23(1), 17-26.

Santolalla, M. (1999). Trastornos del desarrollo del lenguaje. En M. Puyuelo (Eds.), *Casos Clínicos en Logopedia 2* (pp. 153-207). Barcelona: Masson.

Schlaepfer T.E., Harris G.J., Tien A.Y., Peng L., Lee S. y Pearlson G. D. (1995). Structural differences in the cerebral cortex of healthy female and male subjects: a magnetic resonance imaging study. *Psychiatry Research*, 61(3), 129-35.

Schnepf, S. (2007). Situación de desventaja educativa de los inmigrantes: un examen a través de diez países y tres encuestas. *Diario de Economía de la población*, 20(3), 527-545.

Schwandt, T.A. (1994). Constructivist, interpretive approaches to human inquiry. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118-137). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Serra, J.M. y Vila, I. (1996). Coneixement lingüístic i mathematic d'escolars de nivell sociocultural baix en programes d'immersió. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 8, 15-23.

Serra, J.L. (1997). *Inmersió Lingüística, rendiment acadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.

Serra, JM. (2006). El Plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y educación*, 18(2), 159-172.

Serrat, E., Sanz-Torrente, M., Badia, I., Aguilar, E., Olmo, R., Lara, F. y Serra, M. (2010). La relación entre el aprendizaje léxico y el desarrollo gramatical. *Infancia y aprendizaje*, 33(4), 435-448.

- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: The psychology of small group behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S., Pugh, K., Constable, T., Skudlarski, P., Fulbright, R. et al. (1995). Sex differences in the functional organisation of the brain for language. *Nature*, 373, 607-609.
- Sierra, J. M. y Lasagabaster, D. (2005). Introducción: ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa? En J.M. Sierra y D. Lasagabaster (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp.7-51). Barcelona: Horsori-ICE Universitat de Barcelona.
- Siguan, M. (1984). *Estudios sobre psicología el lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.
- Siguan, M. (1991). *La enseñanza de la lengua. XIV Seminario sobre Educación y lengua*. Barcelona: Ice/Horsori.
- Siguan, M. (1995). Las lenguas en la construcción de Europa. En E. Lamo de Espinosa et al. *Culturas, estados y ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas de contacto*. Madrid: Alianza.
- Silva, F. y Martorell, M^a.C. (1983). *Batería de Socialización*. Madrid: Tea.
- Simms, J.A. y Simms, T.H. (1972). *Socialización y rendimiento escolar en educación*. Madrid: Morata.
- Sinclair, H. (1967) *Acquisition du langage et développement de la pensée*. Dunod: Paris.
- Skinner, A. (1992). *Another kind of home*. Edinbrough: HMSO.

Skutnabb-Kangas, T. y Toukoma, P. (1976). *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

Skutnabb-Kangas, T. (1990). *Language, Literacy and Minorities*. Londres: The Minority Rights Group. Söderman, A. y Oshio, T. (2008). Los contextos sociales y culturales de la adquisición del segundo idioma en los niños pequeños. *Europeo de Educación Temprana Research Journal*, 16(3), 297-311.

Souweidane, V. y Huesmann, L.R. (1999). La influencia de la cultura urbana americana en el desarrollo de las creencias normativas acerca de la agresión en el Medio Oriente Inmigrantes. *American Journal of Community Psychology*, 27(2), 239-254.

Stansbury, K. y Zimmermann, L.K. (1999). Relaciones entre los niños Lengua Materna habilidades, la socialización de la regulación emocional y problemas de comportamiento infantil. *Psiquiatría Infantil y Desarrollo Humano*, 30(2), 121-142.

Stengel, I. (1984). *Los problemas de lenguaje en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.

Stromquist, N.P. (2012). La experiencia educativa de los inmigrantes hispanos en los Estados Unidos: integración a través de la marginación. *Raza, Etnicidad y Educación*, 15(2), 195-221.

Susman, E.J., Nottelmann, E.D., Inoff-Germain, G. y Dorn, L. D. (1987). Hormonal influences on aspects of psychological development during adolescence. *Journal of Adolescent Health Care*, 8, 492-506.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.

Taylor, L. (2008). Normalizar la diversidad, diversificar lo normal: modelos canadienses de educación inclusiva en contextos de alta diversidad etnolingüística. En AAVV, *Nowinguts, finsquan? La incorporació de l'alumnatestrangernouvinguts al curriculumordinary* (pp. 67-84). Girona: ICE Universitat de Girona.

Thomas, W. P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Thoresen, C.E. y Mahoney, M.J. (1974). *Behavior self-control*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Titchener, E. (1909). *Elementary psychology of the thought processes*. New York: Macmillan.

Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated psychological, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 13-23.

Touht, J. (1977). *The development of meaning*. New York: Halsted Press.

Trenchs, M. (2001). *Nuevas técnicas para el autoaprendizaje y la didáctica de las lenguas*. Llérida: Milenio.

Turner, J.C., y Haslam, S.A. (2001). Social identity, organizations, and leadership. En M.E. Turner (Ed.), *Groups at work: Theory and research* (pp. 25-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

Vila, I. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.

Vila, I. (1999). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Anales de Psicología*, 7(2), 111-122.

Vila, I. (1999). La inmigración extranjera en España: los retos educativos. En E. Aja (Ed.), *Inmigración, educación y lengua propia* (pp. 145-166). Barcelona: Fundación la Caixa.

Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142.

Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. M. y Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 307-327.

Vila, I., Perera, S. y Serra, J.M. (2006). Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d'Eines*, 04, 40-55.

Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Whitehurst, G.J., Fischel, J.E., Arnold, D.S. y Lonigan, C.L (1992). Evaluating outcomes with children with expressive language delay. En S.F. Warren y J. Reichle (Eds.), *Causes and Effects in Communication and Language Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publ.

Wilson, E.O. (1992). *Sociobiology*. London: Harvard University Press.

Woodward A.L. y Markman, E.M. (1998). Early Word learning. En D. Kuhn y R.S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology, vol.2: Cognition, Perception, and language* (pp. 371-420). (5ªEd.). New Cork: John Willey & Sons. Inc.

Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G.R. y Olson, J.M. (2004). *Psicología Social* Madrid: Thomson.

Yubero, S., Larrañana, E. y Morales, J. (2009). *Exclusión: nuevas formas y nuevos contextos*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. y Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.

Zapata-Barrero, R., González, E. y Sánchez, E. (2008). *El discurso político en torno a la inmigración en España y en la Unión Europea*. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones Agustín de Bethencourt.

Anexos.

Anexo 1: Batería de Socialización para profesores:

N.º 130

BAS-1

Batería de Socialización

CUADERNILLO PARA PROFESORES

En esta Escala se presentan una serie de conductas que pueden observarse en los escolares y que se detectan en la experiencia pedagógica cotidiana. Con ella se puede evaluar a cada alumno. Le será útil para revisar su propio conocimiento del escolar, lo cual redundará en beneficio del mismo.

Lea el contenido de cada cuestión e intente responder de forma precisa. Muchas cuestiones son similares, pero reflejan matices distintos del comportamiento del alumno.

Para cumplimentar la Escala, utilice la Hoja de respuestas que se adjunta. Señale, poniendo una cruz en la parte superior derecha, la versión (BAS-1) a la que contesta y cumplimente los datos de identificación del alumno. A continuación, responda a todas las cuestiones; aunque es evidente que en algunas tendrá mayor conocimiento del alumno, todas suponen que el profesor que convive con el alumno desde hace algún tiempo, puede opinar algo sobre ellas.

Si el alumno evaluado ha ido cambiando con el tiempo en relación con alguna de las cuestiones, conteste según **su comportamiento más actual**, no sobre el pasado. En todo caso, es importante que tenga en cuenta la **conducta observable** del alumno, que sea esta conducta observable la que determine su contestación, y no posibles inferencias o interpretaciones sobre la persona evaluada.

Cada cuestión tiene cuatro posibilidades o alternativas:

Nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Siempre
A	B	C	D

En la Hoja de respuestas marque la letra de la alternativa más adecuada a cada caso.

Recuerde: ¡No deje ninguna cuestión sin contestar!



Autores: F. Silva Moreno y M^ª C. Martorell Pallás.

Copyright © 1983 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en tinta azul. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España por Aguirre Campano; Daganzo, 15 dpdo.; 28002 MADRID - Depósito legal: M - 21.170 - 1983.

MARQUE SUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS**Parte 1.^a**

1. Deja a sus compañeros/as trabajar o entretenerse sin molestarlos.
2. Se presenta como una persona alegre.
3. Hace nuevas amistades con facilidad.
4. Se le ve jugando más con sus compañeros/as que solo.
5. Le agrada organizar nuevas actividades.
6. Anima a sus compañeros/as para que superen sus dificultades.
7. Sabe escuchar a los demás.
8. Muestra interés por lo que les sucede a los demás.
9. Pide la palabra y espera su turno para hablar.
10. Su apariencia es afable y tranquila.
11. Se muestra amable con sus compañeros/as cuando ve que tienen problemas.
12. Sugiere nuevas ideas.
13. Cuando un compañero/a es excluido del grupo, se acerca a él e intenta ayudarlo.
14. Es capaz de discutir reglas o normas que le parecen injustas.
15. Acepta como amigos/as a aquellos que rechaza la mayoría.
16. Cuando está con un adulto y habla con él, lo hace con respeto.
17. Acomete tareas difíciles con moral de éxito.
18. Sabe cuándo tiene que hablar y cuándo no en las reuniones con sus compañeros/as.
19. Al corregir a un compañero/a, lo hace con delicadeza.
20. Conversa y discute serenamente, sin excitarse.
21. Cuida de que otros compañeros/as no sean dejados al margen.
22. Es educado/a y cortés en su comportamiento con los demás.
23. Intercede en favor de otro/a o permanece a su lado.
24. Le gusta hablar con sus compañeros/as, lo hace con agrado.
25. Intenta organizar un grupo para trabajar junto a otros/as.
26. Anima, alaba o felicita a sus compañeros/as.
27. Sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia.
28. Se entiende bien con sus compañeros/as.
29. Muestra paciencia ante la demora o las equivocaciones de los demás.
30. Es de palabra fácil.
31. Aunque esté ocupado/a en sus cosas, las pospone cuando le piden ayuda.
32. Hace sugerencias a sus compañeros/as.
33. Acepta sin protestar las decisiones de la mayoría.
34. Se comporta con sus compañeros/as de modo espontáneo y natural.
35. Contribuye para que el trabajo sea más interesante y variado.
36. Se le ve contrariado/a cuando un compañero/a tiene problemas.
37. Comenta el trabajo de sus compañeros/as subrayando los aspectos positivos, en vez de criticar sus puntos débiles.
38. Tiene facilidad y soltura para expresarse verbalmente.
39. Es popular entre sus compañeros/as.
40. Ante una discusión o problema, intenta ponerse en el lugar de los demás.

NO SE DETENGA, CONTINUE EN LA PAGINA SIGUIENTE

41. Sus compañeros/as le eligen como árbitro o juez para dirimir sus problemas.
42. Cuando hace una cosa mal, lo sabe y reconoce su responsabilidad.
43. Defiende a un compañero/a cuando se le ataca o critica.
44. Ayuda a sus compañeros/as cuando se encuentran en dificultades.
45. Le agrada estar con sus compañeros/as, se siente bien entre ellos.
46. Es considerado/a con los demás.
47. Sus compañeros/as le eligen como jefe en las actividades de grupo.
48. Se le ve trabajando más con sus compañeros/as que solo.
49. Reconoce y se corrige cuando le demuestran que está equivocado/a.
50. Expresa simpatía hacia sus compañero/as.
51. Acepta lo que se le encarga con seriedad y responsabilidad.
52. Es un chico/a de sonrisa fácil.
53. Tiene confianza en sus propias fuerzas.
54. Sus compañeros/as le consideran un modelo a imitar en muchos aspectos.
55. Respeta las cosas de sus compañeros/as, cuidando de no estropearlas.
56. Es honrado/a con los demás y consigo mismo.
57. Tiene buenos amigos/as dentro del colegio.
58. Cuenta chistes o cosas divertidas.
59. Toma la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo.
60. Es capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad (deportes, sucesos, cine, etc.).
61. Le agrada dirigir actividades de grupo.
62. Sus compañeros/as se forman una opinión positiva de él/ella una vez llegan a conocerle.
63. Participa en las actividades de clase.
64. Cuando se le pide, colabora con interés.
65. Se interesa por las actividades que se organizan en el colegio.

UTILICE EL SEGUNDO RECUADRO DE LA HOJA DE RESPUESTAS

Parte 2.^a

1. Le cuesta hablar. Incluso cuando le preguntan algo le cuesta responder.
2. Rompe pronto cualquier cosa que caiga en sus manos.
3. Es envidioso/a de los demás compañeros.
4. Es terco/a. Hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, va a lo suyo.
5. Es violento/a y golpea a sus compañeros.
6. Se ruboriza con facilidad. Es vergonzoso.
7. Anda cabizbajo/a y como ensimismado.
8. Es tímido/a y sumiso.
9. Echa la culpa a los demás por las cosas malas que le suceden.
10. Es impulsivo/a en su comportamiento: intenta hacer lo que cree que debe hacer en un momento, sin tener paciencia para esperar.
11. Su mirada es triste, sin brillo.
12. Dice que no vale la pena vivir y que quiere morir.
13. Tiene problemas con los demás niños/as al poco tiempo de hablar con ellos.
14. Entra en clase sin saludar y mirando hacia abajo.
15. Parece aletargado/a, sin energías.

NO SE DETENGA, CONTINUE EN LA PAGINA SIGUIENTE

16. Su vocabulario es burdo, grosero.
17. Se mantiene distante, sin querer hablar.
18. Tiene miedo y evita algunas cosas que no causan miedo a los demás niños/as.
19. Es ruidoso/a: grita o chilla con facilidad.
20. Se muestra nervioso/a (tembloroso, lívido, intranquilo) cuando espera para decir la lección.
21. Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo.
22. Lloro con facilidad, pero sin ruido.
23. Muestra vergüenza, específicamente, ante los compañeros del otro sexo.
24. Cuando le llaman la atención se siente confundido/a, aturdido, sin saber qué hacer.
25. Cuando tiene que hacer algo lo hace con miedo (tembloroso/a, indeciso).
26. Permanece mucho tiempo sin establecer contacto con las personas que le rodean.
27. Le afectan mucho las bromas de los demás niños/as.
28. Insulta a sus compañeros/as.
29. Cuando se encuentra en grupo se le ve con la mirada perdida, como mirando a ninguna parte.
30. Es difícil motivarle o estimularle para que haga algo.
31. Rehuye a sus compañeros/as.
32. Cuando está con los demás es él/ella quien crea los problemas de disciplina.
33. Se aparta cuando hay muchos niños/as juntos.
34. Se retrae cuando se trata de realizar actividades en grupo.
35. Se pelea con los chicos/as más pequeños que él/ella.
36. Juega solo/a, aparte del grupo.
37. Quien busca pelea es él/ella.
38. Amenaza a los demás, les intimida.
39. Tiene que ser obligado/a por los demás para integrarse a un grupo.
40. Se le ve apático/a.
41. Busca la mirada de aprobación del profesor.
42. Sus movimientos son burdos, con poca coordinación.
43. Suele estar solo/a, apartado de los demás.
44. Planta cara y adopta una postura desafiante ante su profesor si se le llama la atención seriamente.
45. Es mentiroso/a.
46. Desiste cuando tropieza con una dificultad, sin buscar solución.
47. Busca estar en lugares poco visibles o concurridos.
48. Permanece sentado/a, como abatido, durante largo rato.
49. Se muestra asustado/a ante una prueba o cuando no sabe la respuesta correcta.
50. Cuando se le llama la atención toma una postura irónica, algo cínica.
51. Es miedoso/a ante cosas o situaciones nuevas.
52. Tiene un modo de hablar apagado, monótono.
53. Prescinde con facilidad de los demás.

**REVISE LA HOJA DE RESPUESTAS PARA COMPROBAR SI HA
DEJADO ALGUNA CUESTION EN BLANCO**

Anexo 2: Batería de Socialización para padres:

N.º 130

BAS-2

Batería de Socialización

CUADERNILLO PARA PADRES

En esta Escala se presenta una serie de conductas que pueden observarse en los niños en su vida cotidiana. Con la ayuda de esta Escala se puede hacer una evaluación de su hijo/a que le será útil para revisar su propio conocimiento de él/ella.

Lea el contenido de cada cuestión e intente responder de forma precisa. Muchas cuestiones son similares, pero reflejan matices distintos del comportamiento de su hijo.

Para cumplimentar la Escala, utilice la Hoja de respuestas que se adjunta. Señale, poniendo una cruz en la parte superior derecha, la versión (BAS-2) a la que contesta y cumplimente los datos de identificación de su hijo. A continuación, responda a todas las cuestiones.

Si su hijo ha ido cambiando con el tiempo en relación con alguna de las cuestiones, conteste según **su comportamiento más actual**, no sobre el pasado. En todo caso, es importante que tenga en cuenta la **conducta observable** de su hijo, que sea esta conducta observable la que determine su contestación y no posibles inferencias o interpretaciones sobre él.

Cada cuestión tiene cuatro posibilidades o alternativas:

Nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Siempre
A	B	C	D

En la Hoja de respuestas marque la letra de la alternativa más adecuada a cada caso.

Recuerde: ¡No deje ninguna cuestión sin contestar!



Autores: F. Silva Moreno y M^o C. Martorell Pallás

Copyright © 1983 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en tinta azul. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España por Aguirre Campano; Daganzo, 15 dpdo.; 28002 MADRID - Depósito legal: M - 21.169 - 1983.

MARQUE SUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

Parte 1.^a

1. Deja a los demás trabajar o entretenerse sin molestarles .
2. Se presenta como una persona alegre.
3. Hace nuevas amistades con facilidad.
4. Se le ve jugando más con otros niños/as que solo.
5. Le agrada organizar nuevas actividades.
6. Anima a los otros niños/as para que superen sus dificultades.
7. Sabe escuchar a los demás.
8. Muestra interés por lo que les sucede a los demás.
9. Pide la palabra y espera su turno para hablar.
10. Su apariencia es afable y tranquila.
11. Se muestra amable con los otros niños/as cuando ve que tienen problemas.
12. Sugiere nuevas ideas.
13. Cuando un niño/a es excluido del grupo se acerca a él e intenta ayudarlo.
14. Es capaz de discutir reglas o normas que le parecen injustas.
15. Acepta como amigos a aquellos que rechaza la mayoría.
16. Cuando está con un adulto y habla con él, lo hace con respeto.
17. Acomete tareas difíciles con moral de éxito.
18. Sabe cuándo tiene que hablar y cuándo no en las reuniones con otros niños.
19. Al corregir a un niño/a, lo hace con delicadeza.
20. Conversa y discute serenamente, sin excitarse.
21. Cuida de que los otros niños/as no sean dejados al margen.
22. Es educado/a y cortés en su comportamiento con los demás.
23. Intercede en favor de otro/a o permanece a su lado.
24. Le gusta hablar con otros niños/as, lo hace con agrado.
25. Intenta organizar un grupo para trabajar junto a otros/as.
26. Anima, alaba o felicita a otros niños/as.
27. Sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia.
28. Se entiende bien con otros niños/as.
29. Muestra paciencia ante la demora o las equivocaciones de los demás.
30. Es de palabra fácil.
31. Aunque esté ocupado en sus cosas, las pospone cuando se le pide ayuda.
32. Hace sugerencias a otros niños/as.
33. Acepta sin protestar las decisiones de la mayoría.
34. Se comporta con los demás de modo espontáneo y natural.
35. Contribuye para que el trabajo sea más interesante y variado.
36. Se le ve contrariado/a cuando otro niño tiene problemas.
37. En sus comentarios con los demás niños/as, subraya los aspectos positivos, en vez de criticar sus puntos débiles.
38. Tiene facilidad y soltura para expresarse verbalmente.
39. Es popular entre los demás niños/as.
40. Ante una discusión o problema, intenta ponerse en el lugar de los demás.

NO SE DETENGA, CONTINUE EN LA PAGINA SIGUIENTE

41. Los demás niños le eligen como árbitro o juez para dirimir sobre sus problemas.
42. Cuando hace una cosa mal, lo sabe y reconoce su responsabilidad.
43. Defiende a otros niños/as cuando se les ataca o critica.
44. Ayuda a los demás niños/as cuando se encuentran en dificultades.
45. Le agrada estar con otros niños/as, se siente bien entre ellos.
46. Es considerado/a con los demás.
47. Los demás niños/as le eligen como jefe en las actividades de grupo.
48. Se le ve trabajando más con sus amigos/as que solo.
49. Reconoce y se corrige cuando le demuestran que está equivocado.
50. Expresa simpatía hacia los demás niños.
51. Acepta lo que se le encarga con seriedad y responsabilidad.
52. Es un chico/a de sonrisa fácil.
53. Tiene confianza en sus propias fuerzas.
54. Los demás niños/as le consideran un modelo a imitar en muchos aspectos.
55. Respeta las cosas de los demás niños/as, cuidando de no estropearlas.
56. Es honrado/a con los demás y consigo mismo.
57. Tiene buenos amigos/as.
58. Cuenta chistes o cosas divertidas.
59. Toma la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo.
60. Es capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad (deportes, sucesos, cine, etc.).
61. Le agrada dirigir actividades de grupo.

UTILICE EL SEGUNDO RECUADRO DE LA HOJA DE RESPUESTAS

Parte 2.^a

1. Le cuesta hablar. Incluso cuando le preguntan algo le cuesta responder.
2. Rompe pronto cualquier cosa que caiga en sus manos.
3. Es envidioso/a de los demás niños.
4. Es terco/a. Hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, va a lo suyo.
5. Es violento/a y golpea a sus compañeros.
6. Se ruboriza con facilidad. Es vergonzoso.
7. Anda cabizbajo/a y como ensimismado.
8. Es tímido/a y sumiso.
9. Echa la culpa a los demás por las cosas malas que le suceden.
10. Es impulsivo/a en su comportamiento: intenta hacer lo que cree que debe hacer en un momento, sin tener paciencia para esperar.
11. Su mirada es triste, sin brillo.
12. Molesta a los otros/as cuando están trabajando.
13. Tiene problemas con los demás niños/as al poco tiempo de hablar con ellos.
14. Entra en casa sin saludar y mirando hacia abajo.
15. Parece aletargado/a, sin energías.
16. Su vocabulario es burdo, grosero.
17. Se mantiene distante, sin querer hablar.
18. Tiene miedo y evita algunas cosas que no causan miedo a los demás niños/as.

NO SE DETENGA, CONTINUE EN LA PAGINA SIGUIENTE

19. Es ruidoso/a: grita o chilla con facilidad.
20. Se muestra nervioso/a (tembloroso, lívido, intranquilo) cuando debe decir algo delante de la gente.
21. Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo.
22. Lloro con facilidad, pero sin ruido.
23. Muestra vergüenza, específicamente, ante los niños del otro sexo.
24. Cuando se le llama la atención se siente confundido/a, sin saber qué hacer.
25. Cuando tiene que hacer algo lo hace con miedo (tembloroso/a, indeciso).
26. Permanece mucho tiempo sin establecer contacto con las personas que le rodean.
27. Le afectan mucho las bromas de los demás niños/as.
28. Insulta a los demás niños/as.
29. Cuando se encuentra en grupo se le ve con la mirada perdida, como mirando a ninguna parte.
30. Es difícil motivarle para que haga algo.
31. Rehuye a los demás niños/as.
32. Cuando está con los demás es él/ella quien crea los problemas de disciplina.
33. Se aparta cuando hay muchos niños/as juntos.
34. Se retrae cuando se trata de realizar actividades de grupo.
35. Se pelea con los chicos/as más pequeños que él/ella.
36. Juega solo/a, aparte del grupo.
37. Quien busca pelea es él/ella.
38. Amenaza a los demás, les intimida.
39. Tiene que ser obligado/a por los demás para integrarse a un grupo.
40. Se le ve apático/a.
41. Busca la mirada de aprobación de los mayores.
42. Dice que nadie le quiere.
43. Suele estar solo/a y apartado de los demás.
44. Planta cara y adopta una postura desafiante ante los mayores si se le llama la atención seriamente.
45. Parece triste y deprimido.
46. Desiste cuando tropieza con una dificultad, sin buscar solución.
47. Busca estar en lugares poco visibles o concurridos.
48. Permanece sentado/a, como abatido, durante largo rato.
49. Se muestra asustado/a ante una tarea o cuando no sabe la respuesta correcta.
50. Cuando se le llama la atención toma una postura irónica, algo cínica.
51. Es miedoso/a ante cosas o situaciones nuevas.
52. Tiene un modo de hablar apagado, monótono.
53. Prescinde con facilidad de los demás.

**REVISE LA HOJA DE RESPUESTAS PARA COMPROBAR SI HA
DEJADO ALGUNA CUESTION EN BLANCO**

Anexo 3: Hoja de respuesta de la Batería de Socialización para profesores y padres.

N.º 130

B A S

BAS-1. Profesores

BAS-2. Padres

(Marque versión aplicada)

Hoja de respuestas

Apellidos y nombre Edad Sexo Curso

(V-M) :

Centro Evaluador Fecha

CLAVE:

Nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Siempre
A	B	C	D

Parte 1.^a

Parte 2.^a

PD

1. A B C D	34. A B C D
2. A B C D	35. A B C D
3. A B C D	36. A B C D
4. A B C D	37. A B C D
5. A B C D	38. A B C D
6. A B C D	39. A B C D
7. A B C D	40. A B C D
8. A B C D	41. A B C D
9. A B C D	42. A B C D
10. A B C D	43. A B C D
11. A B C D	44. A B C D
12. A B C D	45. A B C D
13. A B C D	46. A B C D
14. A B C D	47. A B C D
15. A B C D	48. A B C D
16. A B C D	49. A B C D
17. A B C D	50. A B C D
18. A B C D	51. A B C D
19. A B C D	52. A B C D
20. A B C D	53. A B C D
21. A B C D	54. A B C D
22. A B C D	55. A B C D
23. A B C D	56. A B C D
24. A B C D	57. A B C D
25. A B C D	58. A B C D
26. A B C D	59. A B C D
27. A B C D	60. A B C D
28. A B C D	61. A B C D
29. A B C D	Sólo en BAS-1
30. A B C D	62. A B C D
31. A B C D	63. A B C D
32. A B C D	64. A B C D
33. A B C D	65. A B C D

1. A B C D	34. A B C D
2. A B C D	35. A B C D
3. A B C D	36. A B C D
4. A B C D	37. A B C D
5. A B C D	38. A B C D
6. A B C D	39. A B C D
7. A B C D	40. A B C D
8. A B C D	41. A B C D
9. A B C D	42. A B C D
10. A B C D	43. A B C D
11. A B C D	44. A B C D
12. A B C D	45. A B C D
13. A B C D	46. A B C D
14. A B C D	47. A B C D
15. A B C D	48. A B C D
16. A B C D	49. A B C D
17. A B C D	50. A B C D
18. A B C D	51. A B C D
19. A B C D	52. A B C D
20. A B C D	53. A B C D
21. A B C D	
22. A B C D	
23. A B C D	
24. A B C D	
25. A B C D	
26. A B C D	
27. A B C D	
28. A B C D	
29. A B C D	
30. A B C D	
31. A B C D	
32. A B C D	
33. A B C D	

Li
Jv
Ss
Ra
At
Ar
An
Cs

En Cs de BAS-1 $21 + \frac{\quad}{1.^a} - \frac{\quad}{2.^a} =$

En Cs de BAS-2 $45 - \frac{\quad}{2.^a} =$

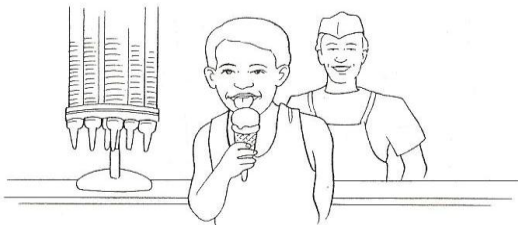
Anexo 4: Ejemplo de evaluación del componente morfológico.

✓ Cuaderno del evaluador BLOC-SR.



Introducción

En algunos dibujos que ahora veremos, hablaremos con los personajes que aparezcan. En otros, explicaremos lo que hacen.



Ítem 1 (Ítem de demostración)

Introducción: A este niño le gusta mucho comer helados.

Prueba: ¿Me ayudas a terminar esta frase?

Mañana (él) ... (comerá un helado).

Introducción: Ahora lo haremos de otra manera. Vamos a hablar con él.

Prueba: El niño nos dice:

Mañana (yo) ... (comeré un helado).

[Nota para el examinador: Si la respuesta es correcta, continuar con el ítem 2. Si no, repetir.]

Recuerda: A este niño le gusta mucho comer helados.

Mañana (él) ... (comerá un helado).

Él nos dice:

Mañana (yo) ... (comeré un helado).

✓ Cuaderno del alumno BLOC-SR.



Anexo 5: Ejemplo de evaluación del componente sintáctico.

✓ Cuaderno del evaluador BLOC-SR.

Introducción

Ahora vamos a ver algunos dibujos más.

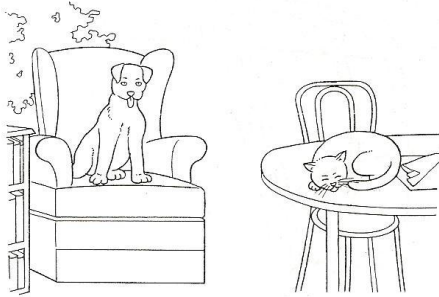
[Nota para el examinador:
La respuesta será válida siempre que el sintagma preposicional o adverbial sea correcto.]

Ítem 1 (Ítem de demostración)

Introducción: Mira este dibujo (*señalar el perro*). Te explico éste. El perro está sentado encima del sillón.

Prueba: Ahora explícame tú este dibujo (*señalar el gato*):

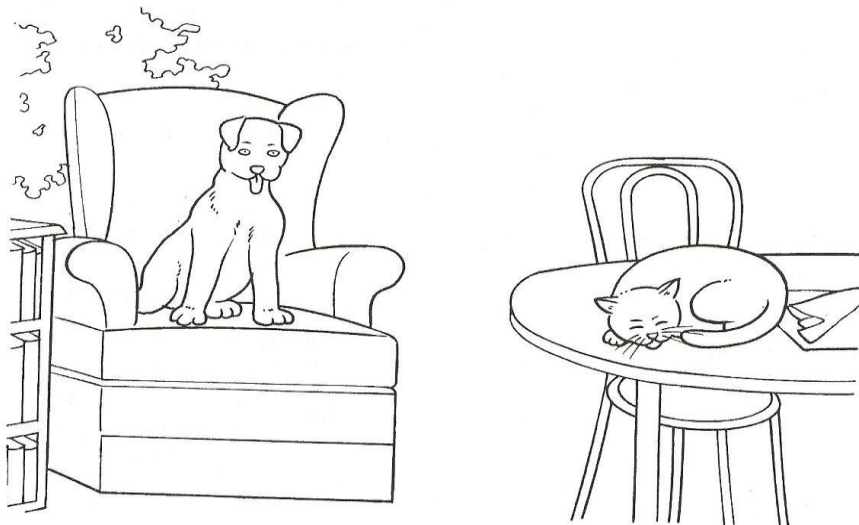
(El gato está durmiendo encima de la mesa.)



SINTAXIS
ORACIONES SIMPLES: SUJETO-VERBO-CCL

99

✓ Cuaderno del alumno BLOC-SR.



Anexo 6: Ejemplo de evaluación del componente semántico.

✓ **Cuaderno del evaluador BLOC-SR.**



Introducción

Ahora vamos a ver unos dibujos y a hablar sobre ellos. Te haré una pregunta y quiero que me ayudes a contestarla.

Ítem 1 (Ítem de demostración)

Introducción: Ésta es la madre. Ella tiene un biberón.

Prueba: ¿Qué hace?

Ella lo da ... (al niño).



SEMÁNTICA
DATIVO

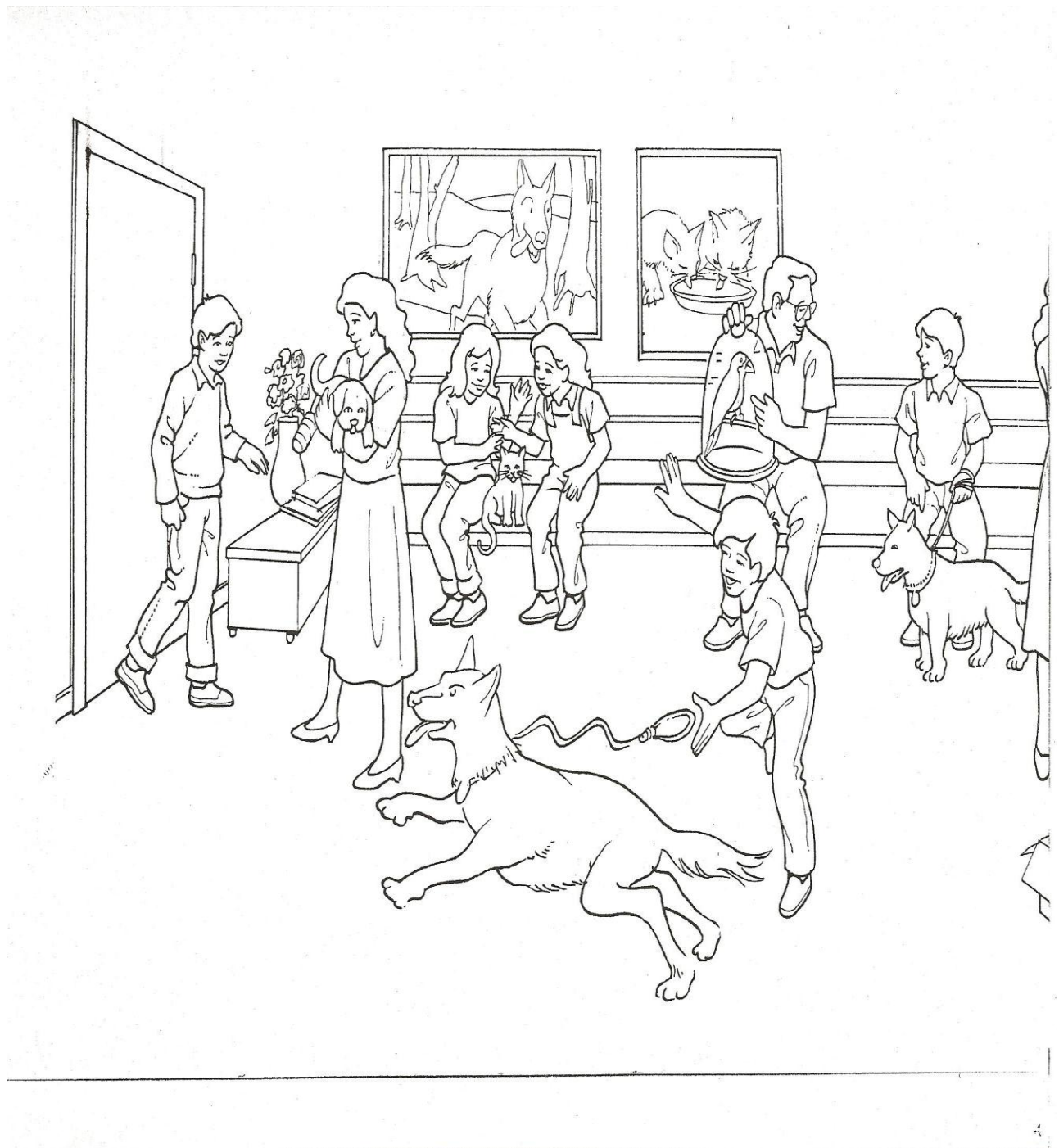
191

✓ **Cuaderno del alumno BLOC-SR.**



Anexo 7: Ejemplo de evaluación del componente pragmático.

✓ Cuaderno del alumno BLOC-SR.



Anexo 8: Hoja de respuesta BLOC-SC.

Evaluación del lenguaje

BLOC SCREENING-R

Miguel Puyuelo Sanclemente

Jordi Renom Pinsach

Antoni Solanas Pérez

Elisabeth H. Wiig

Cuaderno de registro

Nombre.....

Dirección.....

Ciudad..... CP

Fecha de nacimiento Sexo

Escuela Curso

Examinador.....

Número de veces que se ha administrado la prueba.....



©2007 Elsevier Doyma, S.L.
Es una publicación **MASSON**
Travessera de Gràcia, 17-21 - 08021 Barcelona (España)

ISBN 978-84-458-1803-9 BLOC-SCREENING: Cuaderno de registro
ISBN 978-84-458-1778-0 BLOC-SCREENING: Obra completa

Diseño: Ieraal. M. 35 352 - 2007

Instrucciones

Redondear el «1» si la respuesta es positiva (acierto).

Redondear el «0» si la respuesta es negativa (error).

Escribir una «N» sobre el «0» si la respuesta es nula (omisión).

	APLICACIÓN 1	APLICACIÓN 2	APLICACIÓN 3
Fecha.....	Fecha.....	Fecha.....	
FORMAS VERBALES REGULARES: FUTURO			
1. Item de demostración: Come a un helado			
2. Escribirá	1 0	1 0	1 0
3. Jugaremos	1 0	1 0	1 0
4. Pasearé a mi perro	1 0	1 0	1 0
FORMAS VERBALES REGULARES: IMPERFECTO			
5. Item de demostración: Comía un helado			
6. Escribía	1 0	1 0	1 0
7. Las repartían	1 0	1 0	1 0
8. Paseaba a mi perro	1 0	1 0	1 0
FORMAS VERBALES IRREGULARES: PRESENTE			
9. Item de demostración: Viene			
10. Hueles flores	1 0	1 0	1 0
11. Sois médicos	1 0	1 0	1 0
12. Quepo dentro de la rueda	1 0	1 0	1 0
FORMAS VERBALES IRREGULARES: PASADO			
13. Item de demostración: Vino			
14. Fue al gimnasio	1 0	1 0	1 0
15. Estuvimos en el gimnasio	1 0	1 0	1 0
16. Fuiste el campeón	1 0	1 0	1 0
FORMAS VERBALES IRREGULARES: FUTURO			
17. Item de demostración: Vendrá			
18. Valdrá un euro	1 0	1 0	1 0
19. Las pondré en la bolsa	1 0	1 0	1 0
20. Sabréis las notas	1 0	1 0	1 0
COMPARATIVOS Y SUPERLATIVOS			
21. Item de demostración: Sucisimas			
22. Grandísimo	1 0	1 0	1 0
23. Viejisimas	1 0	1 0	1 0
24. Carísima	1 0	1 0	1 0

Instrucciones

Redondear el «1» si la respuesta es positiva (acierto).

Redondear el «0» si la respuesta es negativa (error).

Escribir una «N» sobre el «0» si la respuesta es nula (omisión).

	APLICACION 1	APLICACION 2	APLICACION 3
	Fecha.....	Fecha.....	Fecha.....
SUSTANTIVOS DERIVADOS			
25. Item de demostración: Lechería			
26. Panadería	1 0	1 0	1 0
27. Felicidad	1 0	1 0	1 0
28. Amistad	1 0	1 0	1 0
PRONOMBRES PERSONALES: SUJETOS			
29. Item de demostración: Ella			
30. Yo	1 0	1 0	1 0
31. Nosotros	1 0	1 0	1 0
32. Vosotros	1 0	1 0	1 0
PRONOMBRES PERSONALES EN FUNCIÓN DE OBJETO			
33. Item de demostración: Le da la comida			
34. Lo lee	1 0	1 0	1 0
35. Las plantan	1 0	1 0	1 0
36. Les dan leche	1 0	1 0	1 0
37. Le regala un pájaro	1 0	1 0	1 0
REFLEXIVOS			
38. Item de demostración: Se mira			
39. Me visto	1 0	1 0	1 0
40. Nos escondemos	1 0	1 0	1 0
41. Te peinas	1 0	1 0	1 0
42. Se duerme	1 0	1 0	1 0
POSESIVOS			
43. Item de demostración: Mía			
44. Tu pelota	1 0	1 0	1 0
45. Tuyo	1 0	1 0	1 0
46. Sus gatos	1 0	1 0	1 0
47. Vuestros libros	1 0	1 0	1 0

Instrucciones

Redondear el «1» si la respuesta es positiva (acierto).

Redondear el «0» si la respuesta es negativa (error).

Escribir una «N» sobre el «0» si la respuesta es nula (omisión).

APLICACION 1	APLICACION 2	APLICACION 3
--------------	--------------	--------------

Fecha.....	Fecha.....	Fecha.....
------------	------------	------------

ORACIONES SIMPLES: SUJETO-VERBO-CCL

1. Item de demostración: El gato está durmiendo encima de la mesa			
2. El gato está sentado debajo de la mesa	1 0	1 0	1 0
3. El gato está dentro de la bolsa	1 0	1 0	1 0
4. Los niños están sentados en sus pupitres	1 0	1 0	1 0
5. Los chicos se esconden detrás del arbusto	1 0	1 0	1 0

ORACIONES SIMPLES: SUJETO-VERBO-OD-OI

6. Item de demostración: La chica da un regalo al chico			
7. La chica da un regalo al niño	1 0	1 0	1 0
8. El chico enseña un pájaro a la chica	1 0	1 0	1 0
9. Las niñas dan leche a los gatos	1 0	1 0	1 0
10. Las madres enseñan el libro a los niños	1 0	1 0	1 0

VOZ PASIVA

11. Item de demostración: La niña es seguida por el gato			
12. La televisión es mirada por el niño	1 0	1 0	1 0
13. El perro es perseguido por el niño	1 0	1 0	1 0
14. La niña es felicitada por el profesor	1 0	1 0	1 0

SUJETOS COORDINADOS: OBJETOS COORDINADOS

15. Item de demostración: El chico y la chica comen			
16. El perro y el gato corren	1 0	1 0	1 0
17. Esta señora compra manzanas y plátanos	1 0	1 0	1 0
18. Las chicas llevan paquetes y cartas	1 0	1 0	1 0

VERBOS COORDINADOS: ADJETIVOS COORDINADOS

19. Item de demostración: Se seca el pelo			
20. Esta señora dobla y plancha la ropa	1 0	1 0	1 0
21. Los niños lavan y secan los platos	1 0	1 0	1 0
22. El perro es pequeño y blanco	1 0	1 0	1 0

ORACIONES COMPARATIVAS

23. Item de demostración: Más sucias que estas			
24. Más grande que éste / menos grande que éste	1 0	1 0	1 0
25. Más viejas que éstas / menos viejas que éstas	1 0	1 0	1 0
26. Menos bajo que éste / más bajo que éste	1 0	1 0	1 0

Instrucciones

Redondear el «1» si la respuesta es positiva (acierto).

Redondear el «0» si la respuesta es negativa (error).

Escribir una «N» sobre el «0» si la respuesta es nula (omisión).

	APLICACIÓN 1	APLICACIÓN 2	APLICACIÓN 3
	Fecha.....	Fecha.....	Fecha.....
ORACIONES SUBORDINADAS: CAUSA Y CONDICIÓN			
27. Ítem de demostración: Los niños merendaron en el campo			
28. La niña se puso las botas porque nevaba	1 0	1 0	1 0
29. Si llueve, los niños mirarán la televisión	1 0	1 0	1 0
30. Si sale el sol, los niños irán a nadar a la piscina	1 0	1 0	1 0
31. Si los niños terminan la cena, podrán tomar helado de postre	1 0	1 0	1 0
SUBORDINADAS TEMPORALES: «DESPUÉS» / «ANTES»			
32. Ítem de demostración: Después de lavarse los dientes, el niño se viste			
33. Después de lavarse las manos, la chica se come un bocadillo	1 0	1 0	1 0
34. El niño lava la manzana antes de comérsela	1 0	1 0	1 0
35. Después de hacer gimnasia, los chicos tienen clase de matemáticas	1 0	1 0	1 0
36. Los chicos tienen gimnasia antes de la clase de matemáticas	1 0	1 0	1 0
SUBORDINADAS TEMPORALES: «CUANDO» / «HASTA QUE»			
37. Ítem de demostración: Los niños podrán salir cuando pare de llover			
38. Los niños podrán comer un trozo de pastel cuando se haya enfriado	1 0	1 0	1 0
39. Los niños no podrán nadar hasta que hayan limpiado la piscina	1 0	1 0	1 0
40. Los niños podrán comprar las entradas cuando les llegue su turno	1 0	1 0	1 0
41. Los niños podrán ver la televisión cuando sus padres se levanten	1 0	1 0	1 0
SUBORDINADAS ADVERSATIVAS			
42. Ítem de demostración: El niño quería un jersey, pero le han comprado una cazadora / Aunque el niño quería un jersey, le han comprado una cazadora			
43. La niña quería un pez, pero se ha comprado una tortuga	1 0	1 0	1 0
44. Aunque el niño quería un perrito, le han regalado un gatito	1 0	1 0	1 0
45. El niño quería ir a la piscina, pero se ha quedado en casa haciendo los deberes	1 0	1 0	1 0

Instrucciones

Redondear el «1» si la respuesta es positiva (acierto).

Redondear el «0» si la respuesta es negativa (error).

Escribir una «N» sobre el «0» si la respuesta es nula (omisión).

	APLICACION 1	APLICACION 2	APLICACION 3
Fecha.....	Fecha.....	Fecha.....	
DATIVO			
1. Item de demostración: Al niño			
2. A su profesora	1 0	1 0	1 0
3. A la chica	1 0	1 0	1 0
4. Al niño	1 0	1 0	1 0
5. A Javi	1 0	1 0	1 0
LOCATIVO			
6. Item de demostración: Encima de la libreta			
7. Dentro de / en la cesta	1 0	1 0	1 0
8. En medio de / entre el niño y la niña	1 0	1 0	1 0
9. Junto a / al lado de la puerta	1 0	1 0	1 0
10. Dentro de la rueda	1 0	1 0	1 0
MODIFICADORES			
11. Item de demostración: El perro blanco / el perro de color blanco			
12. El pájaro grande	1 0	1 0	1 0
13. Al perro peludo	1 0	1 0	1 0
14. La chica morena / la del pelo negro	1 0	1 0	1 0
15. El caballo de color negro / el negro	1 0	1 0	1 0
16. La jarra de cristal / la transparente	1 0	1 0	1 0
CUANTIFICADORES			
17. Item de demostración: Muchos / bastantes			
18. Todo	1 0	1 0	1 0
19. Poco / unas cuantas monedas	1 0	1 0	1 0
20. Nada	1 0	1 0	1 0
21. Algunas / bastantes / muchas / todas	1 0	1 0	1 0
MODIFICADORES DE TIEMPO Y SUCESIÓN			
22. Item de demostración: Cada día			
23. El primero	1 0	1 0	1 0
24. El siguiente	1 0	1 0	1 0
25. El último	1 0	1 0	1 0

Instrucciones

Redondear el «1» si la respuesta es positiva (acierto).

Redondear el «0» si la respuesta es negativa (error).

Escribir una «N» sobre el «0» si la respuesta es nula (omisión).

	APLICACIÓN 1	APLICACIÓN 2	APLICACIÓN 3
Fecha.....	Fecha.....	Fecha.....	Fecha.....
26. Delante / antes del conejo / el penúltimo	1 0	1 0	1 0
27. Temprano / pronto	1 0	1 0	1 0
28. Tarde	1 0	1 0	1 0
29. Cada semana / mensualmente	1 0	1 0	1 0

SEMÁNTICA

Instrucciones

Redondear el «1» si la respuesta es positiva (acierto).

Redondear el «0» si la respuesta es negativa (error).

Escribir una «N» sobre el «0» si la respuesta es nula (omisión).

SUBESCENA A

	APLICACIÓN 1	APLICACIÓN 2	APLICACIÓN 3
	Fecha.....	Fecha.....	Fecha.....
○ 1. Introducción: Esta gente trae a sus animales domésticos aquí para que los vea el veterinario. Éste es Pedro, y ésta es su profesora, la señora Viñas.			
Prueba: ¿Qué dice Pedro para saludar a su profesora? (<i>Hola, señora Viñas. / ¿Cómo está usted?</i>)	1 0	1 0	1 0
△△ 2. Introducción: Pedro ve que la pata del perro de la señora Viñas está vendada y quiere saber el motivo.			
Prueba: ¿Qué dice Pedro? (<i>¿Cómo se ha herido su perro?</i>)	1 0	1 0	1 0
○ 3. Introducción: Después de explicar a Pedro lo que le ha ocurrido a su perro, la señora Viñas se va.			
Prueba: ¿Qué dice la señora Viñas a Pedro? (<i>Adiós, Pedro. / Nos veremos en la escuela.</i>)	1 0	1 0	1 0
★ 4. Introducción: La señora Viñas tiene las manos ocupadas y quiere que Pedro le abra la puerta.			
Prueba: ¿Cómo se lo dice a Pedro? (<i>Por favor, ábreme la puerta.</i>)	1 0	1 0	1 0
● 5. Introducción: Cuando la señora Viñas se ha ido, un gran perro corre hacia la puerta. Pedro quiere avisar al dueño del perro de que éste se va.			
Prueba: ¿Qué dice Pedro? (<i>¡Oiga, mire!, su perro se va.</i>)	1 0	1 0	1 0
☆ 6. Introducción: Este perro es muy difícil de atrapar si se escapa. Su amo está muy contento de que Pedro le haya avisado.			
Prueba: ¿Qué le dice el amo del perro? (<i>Gracias, es muy difícil cogerlo.</i>)	1 0	1 0	1 0

Nota: Estos símbolos indican el bloque original de la versión completa de BLOC

- | | | | |
|-----|-------------------------------------|-----|---|
| ○ | Saludos y despedidas | ▲ | De quién |
| ● | Reclamar la atención | △ △ | Por qué / Cómo |
| ○ ○ | Ruego / Concesión / Negar permiso | ☆ | Hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación |
| □ | Demandas de información específica | ★ | Requerimientos directos de acción |
| ■ | Demandas de confirmación o negación | ◇ | Requerimientos indirectos de acción |
| □ □ | Quién / Qué | ◆ | Protestas |

Instrucciones

Redondear el «1» si la respuesta es positiva (acierto).
 Redondear el «0» si la respuesta es negativa (error).
 Escribir una «N» sobre el «0» si la respuesta es nula (omisión).

	APLICACIÓN 1	APLICACIÓN 2	APLICACIÓN 3
	Fecha.....	Fecha.....	Fecha.....
SUBESCENA B			
<input type="radio"/> <input type="radio"/> 7. Introducción: Mónica tiene un nuevo gatito. Su amiga María quiere coger el gatito. Prueba: ¿Qué dice María? (¿Puedo coger tu gatito?)	1 0	1 0	1 0
<input type="radio"/> <input type="radio"/> 8. Introducción: Mónica tiene miedo de que el gatito arañe a su amiga; por eso no quiere que María lo coja. Prueba: ¿Qué dice Mónica? (Lo siento, es mejor que no. Podría arañarte.)	1 0	1 0	1 0
<input checked="" type="radio"/> 9. Introducción: El señor Nadal tiene un pájaro muy bonito. A este chico, Jaime, le gusta el pájaro. Prueba: ¿Qué dice Jaime al señor Nadal? (Me gusta mucho su pájaro.)	1 0	1 0	1 0
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 10. Introducción: Jaime quiere saber más cosas sobre el pájaro. Quiere saber de qué especie es. Prueba: ¿Cómo se lo pregunta? (¿Qué clase de pájaro es?)	1 0	1 0	1 0
<input type="checkbox"/> 11. Introducción: El señor Nadal quiere saber cosas del perro de Jaime. Jaime le cuenta que su perro es un <i>collie</i> . El señor Nadal no cree que el perro sea un <i>collie</i> . Él quiere estar seguro de lo que Jaime ha dicho. Prueba: ¿Qué dice el señor Nadal? (¿Qué clase de perro has dicho que es?)	1 0	1 0	1 0
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 12. Introducción: La señora Torres encuentra unas llaves en el banco. Quiere encontrar al propietario de las llaves. Prueba: ¿Qué dice? (¿De quién son estas llaves?)	1 0	1 0	1 0
<input type="checkbox"/> 13. Introducción: Este chico, Sergio, quiere esta caja para su tortuga. No sabe de quién es esta caja. Para indicar de forma educada que él la quiere, debe decir: «Esta caja es perfecta para mi tortuga. Me pregunto si alguien la necesita.» Prueba: ¿De qué otra manera insinuarías que quieres la caja? (¿Es de alguien esta caja?)	1 0	1 0	1 0

Nota: Estos símbolos indican el bloque original de la versión completa de BLOC

- | | | | |
|---|-------------------------------------|---|---|
| <input type="radio"/> | Saludos y despedidas | <input checked="" type="checkbox"/> | De quién |
| <input checked="" type="radio"/> | Reclamar la atención | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Por qué / Cómo |
| <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Ruego / Concesión / Negar permiso | <input checked="" type="checkbox"/> | Hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación |
| <input type="checkbox"/> | Demandas de información específica | <input checked="" type="checkbox"/> | Requerimientos directos de acción |
| <input type="checkbox"/> | Demandas de confirmación o negación | <input type="checkbox"/> | Requerimientos indirectos de acción |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Quié / Qué | <input checked="" type="checkbox"/> | Protestas |

revenir. Es una publicación MASSON. Fotocopiar sin autorización es un delito.

PRAGMÁTICA

Instrucciones

Redondear el «1» si la respuesta es positiva (acierto).
 Redondear el «0» si la respuesta es negativa (error).
 Escribir una «N» sobre el «0» si la respuesta es nula (omisión).

	APLICACIÓN 1	APLICACIÓN 2	APLICACIÓN 3
Fecha.....	Fecha.....	Fecha.....	
SUBESCENA C			
* 14. Introducción: El doctor ha terminado de visitar a este gato. Su dueña tiene que pagar, pero no puede abrir el monedero y sujetar al gato al mismo tiempo. Prueba: ¿Qué dice para que alguien le sujete el gato? (¿Podría cogermel gato mientras yo abro la cartera?)	1 0	1 0	1 0
△ 15. Introducción: La mujer también necesita saber cuándo ha de volver a traer el gato. Prueba: ¿Qué dice? (¿Cuándo tengo que volver a traer al gato? / ¿Cuándo es la próxima visita?)	1 0	1 0	1 0
■ 16. Introducción: La recepcionista quiere saber si la mujer quiere comprar comida para el gato. Prueba: ¿Qué dice? (¿Necesita comida para gatos? / ¿Quiere comprar comida para gatos?)	1 0	1 0	1 0
■ 17. Introducción: David y Carmen llevan a su perro a hacerle un chequeo. David necesita la correa del perro. Prueba: ¿Qué pregunta David a Carmen? (¿Tienes la correa?)	1 0	1 0	1 0
♦ 18. Introducción: Carmen quiere que David sujete al perro mientras ella busca sus llaves. David no quiere hacerlo. Prueba: ¿Qué dice David para indicárselo? (No quiero aguantar al perro.)	1 0	1 0	1 0

Nota: Estos símbolos indican el bloque original de la versión completa de BLOC

- Saludos y despedidas
- ⊗ Reclamar la atención
- ○ Ruego / Concesión / Negar permiso
- Demandas de información específica
- Demandas de confirmación o negación
- □ Quién / Qué
- ▲ De quién
- △ △ Por qué / Cómo
- ☆ Hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación
- ★ Requerimientos directos de acción
- ◇ Requerimientos indirectos de acción
- ◆ Protestas

Instrucciones

Redondear el «1» si la respuesta es positiva (acierto).

Redondear el «0» si la respuesta es negativa (error).

Escribir una «N» sobre el «0» si la respuesta es nula (omisión).

SUBESCENA D

	APLICACION 1	APLICACION 2	APLICACION 3
	Fecha.....	Fecha.....	Fecha.....
▲ 19. Introducción: La veterinaria sale con el perro que ha estado curando, pero no conoce a la persona a la que pertenece este perro. Prueba: ¿Qué dice? (¿De quién es este perro?)	1 0	1 0	1 0
△ △ 20. Introducción: La señora Borrell, la propietaria, está sorprendida porque su perro lleva una pata vendada. Quiere saber la razón. Prueba: ¿Qué dice la señora Borrell? (¿Por qué el perro lleva la pata vendada?)	1 0	1 0	1 0
◆ 21. Introducción: La veterinaria le dice a la señora Borrell que mañana tiene que cambiar el vendaje del perro. La señora Borrell no cree que tenga que hacerlo. Prueba: ¿Cómo se lo dice a la veterinaria? (¡No quiero hacer esto! / ¡No me haga cambiar el vendaje del perro!)	1 0	1 0	1 0
□ 22. Introducción: La veterinaria da instrucciones a la señora Borrell sobre cómo ha de dar las medicinas al perro. La señora Borrell no ha entendido lo que la veterinaria le ha dicho. Prueba: ¿Qué dice la señora Borrell a la veterinaria? (Perdone, ¿podría explicarme de nuevo cómo tengo que darle las medicinas al perro?)	1 0	1 0	1 0
☆ 23. Introducción: La veterinaria le dice a la señora Borrell que su perro tendría que llevar un collar especial. La señora Borrell no cree que su perro tenga que llevarlo. Prueba: ¿Qué dice? (No creo que a mi perro le guste llevar este collar.)	1 0	1 0	1 0

Revisar. Es una publicación MASSON. Fotocopiar sin autorización es un delito.

Nota: Estos símbolos indican el bloque original de la versión completa de BLOC

- | | | | |
|-----|-------------------------------------|-----|---|
| ○ | Saludos y despedidas | ▲ | De quién |
| ● | Reclamar la atención | △ △ | Por qué / Cómo |
| ○ ○ | Ruego / Concesión / Negar permiso | ☆ | Hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación |
| □ | Demandas de información específica | ★ | Requerimientos directos de acción |
| ■ | Demandas de confirmación o negación | ◇ | Requerimientos indirectos de acción |
| □ □ | Quién / Qué | ◆ | Protestas |

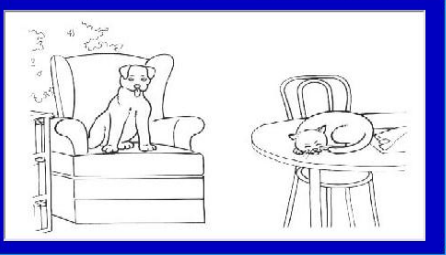
PRAGMÁTICA

Anexo 9: BLOC-SR- INFO. Ejemplo de evaluación del componente morfológico.

Anexo 10: BLOC-SR- INFO. Ejemplo de evaluación del componente sintáctico.

Módulo de Morfología
 Módulo de Sintaxis
 Módulo de Semántica
 Módulo de Pragmática

JAVIER ACEDO GÓMEZ (AUTÓCTONO BOTOA) (75 meses) 09/05/2009 Fecha administración



Introducción Mira este dibujo (señalar al perro). Te explico éste. El perro está sentado encima del sillón.

Pregunta Ahora explicame tú este dibujo (señalar el gato)

Respuesta el gato está durmiendo encima de la mesa


1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 ...

B N/C M

Anexo 11: BLOC-SR- INFO. Ejemplo de evaluación del componente semántico.

Módulo de Morfología
Módulo de Sintaxis
Módulo de Semántica
Módulo de Pragmática

JAVIER ACEDO GÓMEZ (AUTÓCTONO BOTOA) (75 meses) 09/05/2009 Fecha administración



Introducción Ésta es la madre. Ella tiene un biberón.

Pregunta ¿Qué hace? Ella lo da...

Respuesta al niño

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 ...

B N/C M

Anexo 12: BLOC-SR- INFO. Ejemplo de evaluación del componente pragmático.

Módulo de Morfología

Módulo de Sintaxis

Módulo de Semántica

Módulo de Pragmática



JAVIER ACEDO GÓMEZ (AUTÓCTONO BOTOA) (75 meses)

09/05/2009

Fecha administración



Introducción Esta gente trae a sus animales domésticos aquí para que los vea el veterinario. Éste es Pedro, y ésta es su profesora, la señora Viñas.

Pregunta ¿Qué dice Pedro para saludar a su profesora?

Respuesta Hola, señora Viñas / ¿Cómo está usted?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 ...

● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

B
N/C
M

←

→