



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ECONOMÍA Y TECNOLOGÍA DE CEUTA

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Tesis Doctoral

**CULTURA Y RENDIMIENTO DEL ALUMNADO DE
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN UN
CONTEXTO MULTICULTURAL**

Doctorando:

Francisco Javier Olmedo Ruiz

Directora:

María José Latorre Medina

Ceuta, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Francisco Javier Olmedo Ruiz

ISBN: 978-84-9163-464-5

URI: <http://hdl.handle.net/10481/48198>

El doctorando Francisco Javier Olmedo Ruiz y la directora de la tesis, María José Latorre Medina, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de la directora de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Ceuta, a 9 de junio de 2017

Directora de la Tesis

Doctorando

Fdo.: María José Latorre Medina

Fdo.: Francisco Javier Olmedo Ruiz

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

FACULTAD DE EDUCACIÓN, ECONOMÍA Y TECNOLOGÍA DE CEUTA

**CULTURA Y RENDIMIENTO DEL ALUMNADO DE
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL
EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL**

Doctorando:

Francisco Javier Olmedo Ruiz

Directora:

Dra. Dña. María José Latorre Medina

Ceuta, 2017

*A mi hijo Javier y
a mi mujer*

AGRADECIMIENTOS

En estas líneas, quisiera mostrar mi agradecimiento a todas las personas que han contribuido en la realización de esta investigación.

A mi directora de tesis, la profesora Dra. D. María José Latorre Medina, que ha dirigido y asesorado magistralmente este trabajo, por brindarme esta oportunidad, la confianza depositada y por favorecer mi formación en el campo de la investigación educativa. Un respaldo, apoyo y disponibilidad que han estado presentes en el transcurso de toda la investigación.

Igualmente, durante los años de reflexión de los que ha brotado este trabajo, obtuve un apoyo y una orientación constantes en cada una de las situaciones que compartí con el profesor Dr. D. Francisco Mateos Claros, quien me dio la primera oportunidad de introducirme en el mundo de la investigación educativa, despertando en mí las inquietudes que impulsaron este estudio.

Deseo agradecer también la colaboración de los y las docentes que han participado en este trabajo y a todos los centros educativos que colaboraron en el mismo, por las facilidades puestas en la cumplimentación y recogida de datos. Sin olvidar la cooperación desinteresada de Noemi Pérez, Jacinto León, Iván Quero y Narciso Fortes.

Mención especial a mi familia, por su apoyo continuo e incondicional para seguir adelante con este desafío.

A todos y por todo, muchas gracias.

ÍNDICE GENERAL

Introducción.....	1
Capítulo 1. Desarrollo psicopedagógico en el periodo de Educación Infantil	7
1.1. Desarrollo evolutivo	9
1.1.1. Área cognitiva.....	9
1.1.1.1. Principios psicológicos.....	9
1.1.1.2. Variantes e invariantes funcionales.....	12
1.1.1.3. Desarrollo de la inteligencia: estadio preoperatorio.....	13
1.1.1.3.1. Rasgos y características del pensamiento.....	14
1.1.1.4. La teoría de la mente.	16
1.1.1.5. Características cognitivas de los/as niños/as de tres a seis años.	18
1.1.2. Desarrollo del lenguaje.	18
1.1.2.1. Sistema formal y contenido del lenguaje.	22
1.1.2.2. Factores que inciden en el desarrollo.	23
1.1.2.3. Trastornos del lenguaje.	24
1.1.2.3.1. Retraso en la adquisición y el desarrollo.....	24
1.1.2.3.2. Alteraciones que afectan a la articulación.....	25
1.1.2.3.3. Alteraciones que influyen en la fluidez y el ritmo de la expresión.	26
1.1.2.3.4. Alteraciones de la voz.	27
1.1.2.4. Lenguaje oral.....	28
1.1.2.5. Conciencia fonológica.....	32
1.1.2.6. Lenguaje matemático.	33
1.1.3. Área motriz: desarrollo psicomotor.	35
1.1.3.1. Maduración neurológica.....	36
1.1.3.2. Esquema corporal.....	37
1.1.3.3. Coordinación y estructuración espacial.....	38
1.1.3.4. El equilibrio.....	39
1.1.3.5. Estructuración temporal-ritmo.	39
1.1.3.6. Motricidad gruesa y fina.	40
1.1.3.6.1. Tonicidad.....	41
1.1.3.6.2. Autocontrol.....	41
1.1.3.6.3. Lateralidad.....	42
1.1.3.6.4. Coordinación manual.....	42

1.1.3.6.5. Gestos gráficos.	42
1.1.3.7. Características comunes.	44
1.1.4. Área socioafectiva.	45
1.1.4.1. Procesos de socialización.	47
1.1.4.1.1. Procesos mentales: adquisición de conocimientos.	48
1.1.4.2. Procesos conductuales: conformación social de la conducta.	48
1.1.4.2.1. Procesos afectivos de socialización.	49
1.1.4.3. El apego.	49
1.1.4.4. La relación entre iguales, el juego y la amistad.	51
1.1.4.5. Características generales.	54
1.2. Aspectos significativos de las últimas leyes educativas.	55
1.2.1. Competencias básicas.	56
1.2.1.1. Identidad y autonomía.	56
1.2.1.2. Conocimiento físico y social.	56
1.2.1.3. Comunicación y lenguaje.	57
1.2.2. Iniciación en competencias para el cambio de etapa.	58
1.3. Habilidades básicas.	59
1.3.1. La atención.	59
1.3.2. La percepción.	60
1.3.3. La memoria.	63
Capítulo 2. Cultura y Educación.	65
2.1. Delimitación del concepto cultura.	67
2.1.1. Diversidad cultural.	70
2.1.1.1. Sistema cultural adaptativo.	71
2.1.1.2. Culturas como sistemas ideacionales.	72
2.1.2. Identidad.	74
2.1.3. Identidad étnica.	76
2.1.4. Ámbitos de presencia.	78
2.2. Diversidad cultural en el sistema educativo.	80
2.2.1. Paradigmas educativos.	81
2.2.2. Modelo educativo intercultural.	84
2.2.3. Contexto educativo intercultural.	86
2.2.3.1. Variables educativas.	87

2.2.3.2. Variables sociales.....	89
2.2.4. Influencias sociales en la igualdad educativa.	91
2.2.5. Mediación intercultural.....	93
2.2.6. Diferencias socioculturales.	94
2.2.7. Contexto educativo intercultural de Ceuta.....	97
2.2.8. Gestión cultural y pedagógica de la diversidad.	99
2.2.9. Encuentro de religiones.....	100
2.2.9.1. Diversidad religiosa de Ceuta.	101
2.2.9.1.1. Comunidad católica.	102
2.2.9.1.2. Comunidad hindú.	102
2.2.9.1.3. Comunidad judía.	104
2.2.9.1.4. La comunidad islámica.....	105
2.2.10. Diversidad lingüística.	108
2.2.10.1. Contexto lingüístico de Ceuta.	111
2.2.10.2. Consecuencias de la utilización de diferentes lenguas maternas.	113
2.2.10.2.1. Intercepciones lingüísticas.....	113
2.2.11. Competencia lingüística.....	116
2.2.12. Percepción de la diversidad en la etapa de Infantil.....	117
 Capítulo 3. Rendimiento académico.....	 119
3.1. Introducción.....	121
3.1.1. Modelos de rendimiento académico.	123
3.1.2. Determinantes del nivel educativo.....	125
3.1.2.1. Variables contextuales.....	127
3.1.2.2. Variables personales.....	130
3.1.2.2.1. Inteligencia y aptitudes.....	130
3.1.2.2.2. Estilos cognitivos.	131
3.1.3. Expectativas, autoconcepto y desempeño académico: conceptos claves para una educación justa.	132
3.1.4. Rendimiento escolar en el periodo de Educación Infantil.	133
3.1.4.1. Instrumentos estandarizados vs no estandarizados.	134
3.1.4.2. Aspectos conductuales.	135
3.1.5. Estilos de aprendizaje.	136
3.1.5.1. Paradigmas en los estilos de aprendizaje.	137

3.1.5.2. Aprendizaje y estructura.....	140
3.1.6. Relaciones entre cultura y estilos de aprendizaje.	141
3.1.7. Estilos de enseñanza.	142
3.1.7.1. Metodología didáctica.	143
3.1.7.2. Monoculturalidad del profesorado.	146
3.1.8. Nexo entre movilidad y logros académicos.	147
3.1.9. Hábitos de estudio.....	149
3.1.10. Factores que inciden en los resultados académicos en contextos interculturales.....	151
3.1.11. Comunidad familiar.	154
3.1.12. Influencia de la lengua materna en el contexto de Ceuta.....	156
3.1.13. Recomendaciones para la práctica educativa.....	157
3.1.14. Estrategias de actuación.....	159
3.1.14.1. Dinámica de grupos y aprendizaje cooperativo.	160
3.1.14.2. Normas para disminuir conflictos.	161
3.1.15. Atención temprana.	163
Capítulo 4. Metodología y diseño de la investigación.....	167
4.1. Planteamiento del problema	169
4.2. Objetivos de la investigación.....	172
4.2.1. Generales.	172
4.2.2. Específicos.	173
4.3. Hipótesis	173
4.4. Diseño de la investigación.....	174
4.5. Variables	176
4.5.1. Variables independientes.	178
4.5.2. Variables dependientes.	179
4.6. Fuentes documentales.....	180
4.7. Instrumentos de recogida de información	181
4.7.1. Cuestionario de rendimiento académico.....	183
4.7.1.1. Proceso de elaboración del cuestionario piloto de rendimiento académico.....	186
4.7.2. Cuestionario de modelos culturales.	187
4.7.2.1. Proceso de elaboración del cuestionario piloto de modelos culturales.	190

4.8. Fiabilidad.....	192
4.9. Estudio de la Validez.....	194
4.10. Definición de la población y selección de la muestra	196
4.10.1. Muestra.	198
4.10.2. Procedimiento del muestreo.....	199
4.10.3. Descripción de la muestra.....	200
4.11. Proceso de recogida de datos.....	204
4.12. Tratamiento estadístico de los datos.....	205
Capítulo 5. Resultados.....	211
5.1. Resultados.....	213
5.1.1. Análisis descriptivos.....	213
5.1.2. Análisis de varianza del rendimiento académico.....	224
5.1.2.1. Contraste de rendimiento a través de la variable “género”.	224
5.1.2.2. Contraste del rendimiento a través del género y la lengua materna castellana.	229
5.1.2.3. Contraste del rendimiento a través del género y lengua materna darija.	234
5.1.2.4. Contraste del rendimiento a través de la lengua materna.....	237
5.1.2.5. Contraste de rendimiento a través de la lengua materna del género masculino.	243
5.1.2.6. Contraste de rendimiento a través de la lengua materna de género femenino.....	250
5.1.3. Análisis factorial del rendimiento académico.....	256
5.1.3.1. Modelo de rendimiento académico de alumnos/as según la lengua materna.	256
5.1.4. Análisis de varianza de variables relacionadas con modelos culturales.....	267
5.1.4.1. Contraste de la dinámica familiar y cultural a través de la religión.....	267
5.1.4.2. Contraste de las expectativas y los hábitos culturales a través de la religión.	269
5.1.5. Análisis factorial de modelos culturales.	270
5.1.5.1. Modelo cultural de los padres de religión católica.....	271
5.1.5.2. Modelo cultural de las familias de religión islámica.....	274
5.1.6. Regresión logística binaria del rendimiento académico.	278

5.2. Discusión de resultados	281
5.2.1. Discusión: Rendimiento académico según el género.	283
5.2.2. Discusión: Rendimiento académico según lengua materna.....	287
5.2.3. Discusión: modelos culturales según la religión que profesa.	291
Capítulo 6. Conclusiones, implicaciones y futuras líneas de investigación	303
6.1. Conclusiones.....	305
6.1.1. Conclusiones en relación con el contexto de estudio.	305
6.1.1.1. Observaciones principales.....	306
6.1.2. Conclusiones en relación con el rendimiento.	306
6.1.2.1. Observaciones principales en relación con el género.....	306
6.1.2.2. Observaciones principales en relación con los centros escolares.	307
6.1.2.3. Observaciones principales en relación con la lengua materna.	308
6.1.3. Conclusiones en relación con el modelo cultural.	310
6.1.3.1. Observaciones principales.....	310
6.1.4. Conclusión final.	318
6.2. Limitaciones de la investigación	320
6.3. Implicaciones.....	322
6.4. Líneas futuras de investigación	330
Bibliografía.....	335
Referencias bibliográficas	337
Anexos	375
Anexo 1: Cuestionario de rendimiento académico.....	377
Anexo 2: Cuestionario de modelos culturales	379

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Aspectos que intervienen en el desarrollo de la lectoescritura	44
Figura 2.1. Medio escolar intercultural basado en el paradigma holístico multifactorial	87
Figura. 2.2. Porcentajes de alumnos/as de 5 años según su religión	98
Figura 3.1. Marco operativo del estudio.....	127
Figura 3.2. Modos de transacción hombre entorno físico e investigación	129
Figura 3.3. Aspectos que intervienen en el desarrollo académico en contextos interculturales	154
Figura 4.1. Etapas del planteamiento del problema	169
Figura 4.2. Perspectiva general del proceso de la investigación	175
Figura 4.3. Concepto de variable operativa.....	177
Figura 4.4. Características que definen el modelo cultural	191
Figura 4.5. Muestra global social del alumnado de tercero de Educación Infantil	201
Figura 4.6. Características sociológicas según religión.....	203
Figura 5.1. Progresión de la natalidad ceutí relacionada con el origen del apellido y la nacionalidad.....	214
Figura 5.2. Evolución demográfica de Ceuta	216
Figura 5.3. Rendimiento general por centro educativo 1	217
Figura 5.4. Lengua materna centros educativos 1	218
Figura 5.5. Rendimiento general por centro educativo 2	218
Figura 5.6. Lengua materna por centros educativos 2.....	219
Figura 5.7. Rendimiento general por periodos 1	220
Figura 5.8. Rendimiento general por periodos 2	221
Figura 5.9. Modelo cultural de los progenitores.....	222
Figura 5.10. Dinámica familiar según la lengua materna.....	223
Figura 5.11. Expectativas y hábitos familiares según la lengua materna.....	223
Figura 5.12. Rendimiento comunicación y lenguaje según género.....	228
Figura 5.13. Rendimiento habilidades sociales y motricidad según género.....	229
Figura 5.14. Rendimiento comunicación y lenguaje de lengua materna castellana según género	233
Figura 5.15. Rendimiento habilidades sociales y motricidad de lengua materna castellana según género	233

Figura 5.16. Rendimiento comunicación y lenguaje de lengua materna darija según género	236
Figura 5.17. Rendimiento habilidades sociales y motricidad de lengua materna darija según género	237
Figura 5.18. Comunicación y lenguaje según la lengua materna	242
Figura 5.19. Habilidades sociales y motricidad según la lengua materna.....	243
Figura 4.20. Rendimiento en comunicación y lenguaje según la lengua materna de los niños.....	248
Figura 5.21. Rendimiento en habilidades sociales y motricidad según la lengua materna de los niños	249
Figura 5.22. Rendimiento en comunicación y lenguaje según lengua materna de las niñas.....	254
Figura 5.23. Rendimiento en habilidades sociales y motricidad según lengua materna de las niñas.....	255
Figura 5.24. Rendimiento género lengua materna mixta	266
Figura 5.25. Dinámica familiar según la religión que profesa	277
Figura 5.26. Hábitos y expectativas según la religión que profesa	277
Figura 5.27. Grupos observados regresión logística	281

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Desarrollo cognitivo	12
Tabla 1.2. Aspectos del desarrollo de la comunicación y el lenguaje	21
Tabla 1.3. Parámetros de la comunicación y el lenguaje.....	30
Tabla 1.4. Desarrollo semántico	32
Tabla 2.1. Paradigmas y dimensiones educativas.....	83
Tabla 2.2. Situación escolar de tercero de Educación Infantil Ceuta-2016.....	97
Tabla 3.1. Características del estilo de aprendizaje dependiente e independiente	138
Tabla 3.2. Aspectos a destacar del estilo de aprendizaje dependiente y del independiente.....	139
Tabla 3.3. Variables implicadas en el tratamiento de la diversidad cultural en educación.....	159
Tabla 3.4. Diferentes técnicas de dinámicas de grupo.....	161
Tabla 4.1. Síntesis de la operacionalización de las variables	177
Tabla 4.2. Dimensiones ítems escala de desarrollo lingüístico	184
Tabla 4.3. Resumen del procesamiento de los casos comunicación y lenguaje.....	184
Tabla 4.4. Estadísticos de fiabilidad ítems de comunicación y lenguaje.....	184
Tabla 4.5. Dimensiones ítems escala de habilidades sociales y motricidad	185
Tabla 4.6. Resumen del procesamiento de los casos habilidades sociales y motricidad	185
Tabla 4.7. Estadísticos de fiabilidad ítems de habilidades sociales y motricidad	185
Tabla 4.8. Ítems escala de dinámica familiar y cultura	188
Tabla 4.9. Resumen del procesamiento de los casos dinámica familiar y cultural	189
Tabla 4.10. Estadísticos de fiabilidad dinámica familiar y cultural	189
Tabla 4.11. Ítems escala de hábitos y expectativas culturales.....	189
Tabla 4.12. Resumen del procesamiento de los casos hábitos y expectativas culturales	189
Tabla 4.13. Estadísticos de fiabilidad hábitos y expectativas culturales	189
Tabla 4.14. Indicadores de fiabilidad del cuestionario de rendimiento.....	193
Tabla 4.15. Indicadores de fiabilidad del cuestionario modelos cultural	193
Tabla 4.16. Porcentajes resultados de validación del cuestionario rendimiento	195
Tabla 4.17. Porcentajes resultados de validación del cuestionario cultural	196
Tabla 4.18. Alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil 2015-2016.....	197

Tabla 4.19. Población de trabajo alumnos/as de tercero de Educación Infantil	197
Tabla 4.20. Distribución de la muestra de rendimiento 2013-1014	201
Tabla 4.21. Distribución de la muestra de rendimiento 2014-2015	201
Tabla 4.22. Distribución de la muestra de rendimiento 2015-2016	202
Tabla 4.23. Muestra del cuestionario de modelos culturales	203
Tabla 5.1. Género: comprensión oral	224
Tabla 5.2. Género: expresión oral.....	225
Tabla 5.3. Género: expresión escrita	225
Tabla 5.4. Género: conciencia fonética	226
Tabla 5.5. Género: lenguaje matemático	226
Tabla 5.6. Género: habilidades sociales	227
Tabla 5.7. Género: motricidad	228
Tabla 5.8. Lengua materna castellana: comprensión oral.....	230
Tabla 5.9. Lengua materna castellana: expresión oral.....	230
Tabla 5.10. Lengua materna castellana: expresión escrita	231
Tabla 5.11. Lengua materna castellana: lenguaje matemático	231
Tabla 5.12. Lengua materna castellana: habilidades sociales.....	231
Tabla 5.13. Lengua materna castellana: motricidad	232
Tabla 5.14. Lengua materna darija: comprensión oral	234
Tabla 5.15. Lengua materna darija: conciencia fonética	234
Tabla 5.16. Lengua materna darija: habilidades sociales	235
Tabla 5.17. Lengua materna darija: motricidad.....	236
Tabla 5.18. Lengua materna: comprensión oral	237
Tabla 5.19. Lengua materna: expresión oral	238
Tabla 5.20. Lengua materna: expresión escrita	238
Tabla 5.21. Lengua materna: conciencia fonética	239
Tabla 5.22. Lengua materna: lenguaje matemático	239
Tabla 5.23. Lengua materna: habilidades sociales	240
Tabla 5.24. Lengua materna: motricidad	241
Tabla 5.25. Lengua materna-niño: comprensión oral	243
Tabla 5.26. Lengua materna-niño: expresión oral	244
Tabla 5.27. Lengua materna-niño: expresión escrita.....	245
Tabla 5.28. Lengua materna-niño: conciencia fonética.....	245
Tabla 5.29. Lengua materna-niño: lenguaje matemático.....	246

Tabla 5.30. Lengua materna-niño: habilidades sociales	247
Tabla 5.31. Lengua materna-niño: motricidad	248
Tabla 5.32. Lengua materna-niña: comprensión oral	250
Tabla 5.33. Lengua materna-niña: expresión oral	250
Tabla 5.34. Lengua materna-niña: expresión escrita	251
Tabla 5.35. Lengua materna-niña: conciencia fonética	252
Tabla 5.36. Lengua materna-niña lenguaje: matemático	252
Tabla 5.37. Lengua materna-niña: habilidades sociales	253
Tabla 5.38. Lengua materna-niña: motricidad.....	254
Tabla 5.39. Factores que definen el lenguaje y comunicación de alumnos/as de lengua materna castellana.....	256
Tabla 5.40. KMO y prueba de Bartlett	257
Tabla 5.41. Factores que definen el lenguaje y comunicación de alumnos/as de lengua materna darija	258
Tabla 5.42. Factores que definen el lenguaje matemático de alumnos/as de lengua materna castellana.....	259
Tabla 5.43. Factores que definen el lenguaje matemático de alumnos/as de lengua materna darija	260
Tabla 5.44. Factores que definen las habilidades sociales de alumnos/as de lengua materna castellana.....	261
Tabla 5.45. Factores que definen las habilidades sociales de alumnos/as de lengua materna darija	262
Tabla 5.46. Factores que definen la motricidad de alumnos/as de lengua materna castellana	264
Tabla 5.47. Factores que definen la motricidad de alumnos/as de lengua materna darija	265
Tabla 5.48. Dinámica familiar y cultural según la religión	267
Tabla 5.49. Expectativas y hábitos según la religión.....	269
Tabla 5.50. Dinámica familiar y cultural cristianos	271
Tabla 5.51. KMO y prueba de Bartlett	272
Tabla 5.52. Expectativas y hábitos cristianos	272
Tabla 5.53. Dinámica cultural y familiar musulmanes.....	274
Tabla 5.54. Expectativas y hábitos musulmanes	275
Tabla 5.55. Pruebas ómnibus sobre los coeficientes del modelo	278

Tabla 5.56. Prueba de Hosmer y Lemeshow	278
Tabla 5.57. Contingencias para la prueba de Hosmer y Lemeshow.....	279
Tabla 5.58. Clasificación regresión logística binaria.....	279
Tabla 5.59. Variables en la ecuación logística	280

RESUMEN INTRODUCTORIO

Introducción

La tesis que hoy nos ocupa pretende ser una respuesta a las consecuencias que se derivan de la situación intercultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta en su contexto educativo. Nuestro estudio parte de la intuición de que distintos modelos culturales conllevan distintos estilos de aprendizaje. La investigación realizada corrobora la influencia de la cultura sobre el rendimiento académico, explicando las diferencias que se observan en los resultados de los y las alumnas dependiendo del grupo cultural al que pertenecen.

El análisis se ha centrado en el rendimiento académico del alumnado de Educación Infantil. Conocer la situación educativa en su etapa más temprana permite una actuación precoz contra las desigualdades que se dan entre los distintos grupos y previene los problemas que se observan en cursos superiores. Teniendo en cuenta las perspectivas demográficas de la ciudad de Ceuta en concreto y del mundo en general, los resultados presentes son también una herramienta para el futuro.

Esta tesis se estructura en tres partes fundamentales, donde la primera es la fundamentación teórica, la segunda es el estudio empírico y la tercera expone las conclusiones que se deducen de las anteriores, las limitaciones del estudio y las posibles futuras líneas de investigación.

Así pues, antes de abordar nuestro estudio, hicimos un análisis de todo aquello que se había escrito relacionado con la temática, a fin de que nuestra investigación partiera de una fundamentación teórica sólida. Se analizó qué se sabe sobre el tema, qué estudios hay en relación con él, desde qué perspectivas ha sido abordado, etc. Igualmente, fue necesario estudiar qué conocimientos pedagógicos tienen los niños y niñas de Infantil y comprender las características que definen a cada cultura, para contar con una base de conocimientos apropiados a la indagación posterior.

De esta manera, el primer capítulo describe el desarrollo evolutivo de los niños y niñas en el periodo de Educación Infantil (entre los cuatro y los seis años), centrándose en los aspectos psicológicos y pedagógicos que conforman la base de su desarrollo integral. Como se verá, se han expuesto los avances del alumnado de esta etapa en las áreas cognitiva, lingüística, motriz y socioafectiva, por ser los indicadores principales de la evolución psicológica.

Concretado el nivel de las áreas más influyentes del desarrollo infantil en esta etapa, veremos aquellas características pedagógicas que resultan más significativas en relación con las últimas leyes educativas (LOGSE, LOE y LOMCE) y en la comparación de estas entre sí. El análisis ha incluido las competencias y habilidades básicas (atención, percepción, memoria...) que tienen que ver con la evolución cognitiva de este periodo y que reflejan el nivel del mismo. La indagación teórica en este campo configura, a su vez, el marco elemental según el cual se elaboraron los cuestionarios de rendimiento académico.

El segundo capítulo trata sobre el contexto multicultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta y profundiza en la influencia que los distintos modelos culturales ejercen sobre el rendimiento académico. Dada la naturaleza de la cultura, constituida por la lengua, el código social, las formas de vida, las creencias, etc., su influencia en el desarrollo de las formas de aprendizaje y enseñanza, que sucede en los primeros años de vida, se erige como una de las variables principales que explican las diferencias en el rendimiento académico. El contexto multicultural de Ceuta configura un entorno social específico que justifica la necesidad de reafirmar la cultura propia como parte de la identidad.

Partiendo de la premisa de que el aprendizaje es una capacidad común a todos, cuya descripción en términos universales puede aislarse de factores externos e individuales, hemos recogido en el tercer capítulo las principales cuestiones relacionadas con el rendimiento académico al finalizar la etapa de Educación Infantil. El modo en que estas competencias son adquiridas ratifica la influencia de la cultura en las diferencias observadas en los niveles de rendimiento.

Concretado el marco teórico que fundamenta nuestra tesis, nos centramos en la segunda parte, donde se presenta el desarrollo del estudio empírico. Comenzamos con el capítulo cuatro, donde se explican las principales cuestiones metodológicas que guiaron este estudio, entre las que se encuentran el planteamiento del problema, los objetivos marcados, las hipótesis, el diseño de la investigación, las variables que interfieren, las fuentes documentales, la descripción de la muestra y los instrumentos de recogida de datos, así como su validez, su fiabilidad y las técnicas utilizadas para el análisis de los mismos. Este método fue elegido con la intención de ser un modelo teórico capaz de hipotetizar y especificar las relaciones que se intuían entre las variables culturales y el rendimiento académico.

Los resultados obtenidos en el escrutinio de los datos que se recogieron durante el estudio vienen descritos en el quinto capítulo. Este análisis se realizó a través de estadísticos descriptivos, estadísticos de contraste y ANOVA, luego fueron aplicados el análisis factorial y la regresión logística binaria de tipo multivariante. El objetivo era poder examinar en qué modo, estructura y grado eran dependientes entre sí las variables consideradas en nuestro estudio. El apartado termina con la discusión de los resultados expuestos.

Llegamos ahora a la tercera y última parte de la tesis, donde se tratan las conclusiones, limitaciones e implicaciones de nuestro estudio. Así, en el capítulo seis se detallan las inferencias deducidas de los resultados de esta investigación, donde la principal es la corroboración de la relación existente entre rendimiento académico e identidad cultural en los contextos multiculturales, las limitaciones que se encontraron durante la ejecución de nuestro trabajo en cuanto a su diseño, la muestra estudiada y los datos obtenidos, las implicaciones y las posibles futuras líneas de investigación que nuestro trabajo deja abiertas y que, consideramos, estarían en relación con la identidad cultural, el ámbito educativo y el ámbito del estudio.

El contexto en el que ha sido elaborada la tesis cuenta con unas características específicas favorables al estudio realizado. La Ciudad Autónoma de Ceuta se constituye como un entorno especial por su diversidad cultural y lingüística. La coexistencia de dos lenguas en este territorio desde hace siglo y medio ha creado una situación sociolingüística determinada y particular, que repercute en su contexto educativo y nos ha permitido observar y analizar el modo en que la cultura influye en el rendimiento académico del alumnado de este entorno concreto. La muestra elegida han sido los niños y niñas del periodo de Educación Infantil, teniendo en cuenta la importancia del desarrollo psicológico y cognitivo que sucede en esta etapa y en el que la familia, como núcleo principal y primero de las relaciones sociales, ejerce una influencia clave por ser la transmisora de la lengua materna, la identidad cultural y los estilos de aprendizaje. Así pues, atajar las desigualdades observadas en los niveles de rendimiento se plantea como un trabajo conjunto entre los centros educativos y las familias de estos alumnos y alumnas.

Nuestro trabajo se completa con una extensa bibliografía, analizada de forma exhaustiva, que ha configurado gran parte del marco teórico sobre el que se ha realizado la investigación. Los cuestionarios aplicados para la recogida de datos, que pueden consultarse en los anexos de la tesis, fueron elaborados a partir de esta fundamentación teórica y

pretenden ser una herramienta objetiva, capaz de describir la realidad objeto de estudio más allá de cualquier juicio de valor. Estas pruebas son las que vertebran el presente trabajo y mediante ellas hemos podido conocer, interpretar y analizar la realidad educativa de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Los datos obtenidos y el concepto de interculturalidad son el punto de partida desde el que habrán de plantearse las soluciones inmediatas y las posibles futuras líneas de actuación, tanto en entornos concretos como en la investigación teórica.

PARTE I
FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA

Capítulo 1. Desarrollo psicopedagógico en el periodo de Educación Infantil

1.1. Desarrollo evolutivo

El proceso que abarca el desarrollo de las habilidades cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales comprende una serie de cambios que se van produciendo en cada una de estas áreas en lo que se conoce como *desarrollo evolutivo*. Su estudio demanda una observación de múltiples factores, que varían de forma sucesiva y simultánea, condicionándose entre sí y ajustándose al mundo externo, por lo que cada cambio no puede ser concebido con independencia al resto.

El desarrollo evolutivo puede ser definido como *conservación de* (Piaget, 1988) o *estructuras de comprensión* (Wild, 2011), determinado por “unas estructuras que tienen un desarrollo de orden fijo, pero que el tiempo que necesita cada niño/a para crearlas depende de las circunstancias en las que vive” (p. 30).

1.1.1. Área cognitiva

Uno de los procesos más importantes que aparece a lo largo de nuestra vida es la adquisición de conocimientos sobre el mundo que nos rodea, sobre nosotros mismos, los demás, etc. (Giménez-Dasí, Mariscal, Brioso y Herranz, 2005). Este desarrollo puede ser concebido desde distintas posturas. Por una parte, algunos autores defienden que nuestras estructuras cognitivas son innatas y que vienen determinadas desde el nacimiento. Por otra, se respalda la idea de que nacemos “en blanco” y que nuestro aprendizaje está únicamente basado en la experiencia. Por último, están aquellos estudios que aúnan ambas teorías, aceptando la idea de la existencia de estructuras innatas, a la vez que reafirman el papel activo del sujeto en la elaboración de su propio conocimiento.

1.1.1.1. Principios psicológicos

El desarrollo cognitivo es entendido como la serie de cambios cualitativos que ocurren en la capacidad de pensar y razonar de los seres humanos, de forma paralela a su desarrollo biológico, en el periodo que se comprende desde el nacimiento hasta la madurez (Piaget, 1988). Estos cambios pueden ser considerados, desde la perspectiva piagetiana, como el paso de la acción a la representación. Otras teorías defienden que este paso sucede en sentido contrario: del pensamiento a la acción (Mounoud, 1993).

Para Gopnik, Meltzoff & Kuhl (1999), los factores explicativos del desarrollo cognitivo están en los conocimientos básicos de tipo innato (Chomsky), en los mecanismos de aprendizaje (que Piaget llama *asimilación* y *acomodación*) y en la instrucción y apoyo por parte de los adultos (Vygotsky).

Desde la psicología evolutiva, se estudia cómo el ser humano va desarrollando sus habilidades cognitivas a lo largo de las distintas etapas de su vida (Muñoz, 2012). Mientras, la psicología cognitiva se ha dedicado al estudio de los distintos ámbitos de la cognición, como son la atención, la percepción, la memoria y el procesamiento de la información. En los últimos años, se ha producido un acercamiento entre la psicología evolutiva y la cognitiva, en un intento por conectar los descubrimientos de ambas disciplinas y con la intención de aprovechar la existencia de diferentes líneas de investigación.

El progreso cognitivo es libre e imaginativo, y a través de su constante empleo mejora la comprensión del mundo que nos rodea (Berger, 2007). Durante la infancia, los procesos básicos cognitivos, las habilidades y los mecanismos que intervienen en el aprendizaje están muy relacionados con la forma de reaccionar y actuar. Las competencias o capacidades cognitivas que posea el/la niño/a van a condicionar el tipo de ejercicio o tarea que elija realizar.

Los estudios actuales sobre los procesos cognitivos básicos de la infancia son recientes y la mayoría parten de la teoría de Piaget (1988) o de las teorías constructivistas del enfoque de Vygotsky (1982). Esta propone un modelo de intervención psicológica en el aprendizaje del/la niño/a desde la persona adulta. El docente debe instruirse en la educación formal e informal, de manera que sepa guiar al niño o niña, desde sus conocimientos previos, hacia la construcción de nuevos aprendizajes, ajustados a sus necesidades y con el esfuerzo adecuado.

La adquisición de conocimientos se va a convertir en un proceso permanente durante todo el ciclo vital, que permitirá mejorar progresivamente la comprensión, la reflexión y el pensamiento crítico. Para el correcto desarrollo de su aprendizaje, los/as niños/as deben interactuar con su entorno. El mundo exterior es un estímulo constante por desconocido, el/la niño/a necesita comprenderlo y ello le obliga a establecer nuevas relaciones cognitivas entre todo lo que ocurre a su alrededor (López, 2008). Según crece, y con la estimulación adecuada, sus capacidades cognitivas se hacen más flexibles y adaptables. Este progreso le permitirá

reconocer similitudes entre lo que ya conoce y sus nuevas experiencias, creando categorías de conocimiento que irán ampliando su esquema del mundo. Los procesos cognitivos básicos que intervienen son los siguientes:

- La atención, como proceso fundamental para la adquisición de conocimientos y esencial en el estudio del desarrollo cognitivo.
- La percepción, como elemento básico para el procesamiento de la información, aportando datos para interpretar, adquirir y reestructurar los existentes.
- La memoria, elemento clave para almacenar y recuperar informaciones. Permite adquirir la información, comprenderla y utilizarla.
- Las representaciones mentales, que desde pequeño utiliza para categorizar el mundo y comprenderlo.
- La motivación, basada en la superación de dificultades, a niveles intrínsecos o internos, que condicionarán las expectativas de fracaso o éxito y que juegan un papel importante en el desarrollo del proceso cognitivo.

Piaget concebía que la esencia de la inteligencia no estaba en las respuestas individuales aprendidas, o en recuerdos aislados, sino en la organización subyacente. Según el mismo autor, lo que nos diferencia de los animales es que no seguimos patrones instintivos. Nuestro conocimiento no es invariable ni heredado, por lo que no todos compartimos la misma forma de ver el mundo. Nuestras estructuras cognitivas están organizadas a partir de nuestra experiencia y desde ella elaboramos las categorías que nos permiten comprender el entorno. La inteligencia es la capacidad de aumentar el número de categorías y de relacionarlas para estructurar conocimientos de niveles de abstracción superiores. El aprendizaje se elabora, esencialmente, estableciendo un equilibrio entre lo ya conocido y lo nuevo por conocer.

Kaufman (1990) entiende por procesos cognitivos subyacentes, que él denominó *habilidades compartidas*, al conjunto de procesos que subyacen al rendimiento del sujeto. Lo informamos en la siguiente tabla:

Tabla 1.1. Desarrollo cognitivo

DESARROLLO COGNITIVO	
Razonamiento deductivo	Es la capacidad que, dadas unas reglas o principios que rigen algo, encontrará ejemplos o implicaciones en/entre los mismos.
Razonamiento inductivo	Es la capacidad de, dado un patrón de información, derivar una regla o principio a partir de él.
Formación de categorías y emparejamiento	Es la capacidad de ordenar objetos, imágenes, palabras, etc., en categorías conceptuales.
Analogías	Capacidad de extraer o analizar semejanzas al comparar entre sí dos conjuntos diferentes de elementos relacionados.
Comprensión de relaciones	Establecer conexiones y comprender relaciones funcionales entre informaciones visuales y verbales, o entre secuencias de series de elementos visuales, verbales y cuantitativos.
Relaciones todo / parte	Comprender cómo las partes de un objeto completo encajan entre sí (una imagen o una descripción verbal), identificando el todo a partir de sus partes y siendo capaz de saber el lugar que ocupa cada una de ellas en el conjunto.
Organización perceptiva	Capacidad de visualizar y analizar elementos figurativos y de organizarlos en un patrón con sentido. Es también la capacidad para reorganizar visualmente un conjunto dispar de elementos visuales.
Información secuencial	Capacidad de captar las relaciones existentes entre series de piezas de información mostradas en una secuencia determinada.
Reconocimiento de patrones	Analizar o captar la regla o diseño que permite organizar un patrón de elementos visuales o verbales.
Conocimiento contextual	Inferir o comprender el significado de una parte de un conjunto, escena o contexto de información en el que ha sido presentada esa parte.

Fuente: Elaboración propia

En cambio, Wallon (1987) se centra especialmente en cuatro factores para explicar la evolución psicológica del/la niño/a: la emoción, el otro, el medio (físico-químico, biológico y social) y el movimiento (acción y actividad).

1.1.1.2. Variantes e invariantes funcionales

Según Piaget (1973), toda forma de inteligencia, más allá del nivel que presente, cuenta con dos capacidades básicas: organizar y adaptar información, que son independientes entre sí y donde se inscriben, a su vez, los procesos de asimilación y acomodación. Es lo que conocemos por *invariantes funcionales*.

Durante su desarrollo, y en relación con su momento evolutivo, el conocimiento se organiza de una forma determinada y en función del proceso adaptativo. De esta manera, la estructura intelectual es el resultado de la interacción entre las dos invariantes funcionales que intervienen en la organización del conocimiento, cuya articulación favorece la selección de respuestas y acontecimientos. En el aprendizaje se producen cambios estructurales que obligan a una constante reorganización cognitiva, una adaptación que se equilibra a través de los procesos de asimilación y acomodación, que incorporan experiencias nuevas a esquemas de acción o de conocimientos previos. De esta manera, las estructuras cognitivas varían y crecen, haciendo del desarrollo intelectual un proceso dinámico y activo, que ha de reorganizarse y readaptarse constantemente.

Por lo tanto, las estructuras, a diferencia de las funciones, se conocen con el nombre de *variantes*. Mediante la asimilación y la acomodación, las ideas de una persona, así como las conductas relacionadas con estas ideas, cambian gradualmente, y tales cambios constituyen la consecuencia del aprendizaje.

En este nivel de asimilación y acomodación, los/as niños/as pueden presentar mayores dificultades que las personas adultas, pero también existen diferencias entre las estructuras de personas con la misma edad. Diferencias que entenderemos con mayor facilidad una vez conocidos los estadios definidos por Piaget que, recordemos, él organiza entendiendo que el desarrollo sucede desde la acción hacia la representación, a pesar de que otros autores consideren el mismo proceso como el paso que va del pensamiento a la acción (Mounoud, 1993).

1.1.1.3. Desarrollo de la inteligencia: estadio preoperatorio

Siguiendo con la teoría piagetiana, diremos que, durante el periodo que se comprende entre los dos y los seis años (*estadio preoperatorio*), las categorías van desarrollándose e integrándose progresivamente en estructuras lógicas. Es un estadio primario, caracterizado por varias limitaciones cognitivas, ligadas a un pensamiento que se basa solo en la percepción y la intuición, incurriendo en razonamientos egocéntricos, irreversibles y contradictorios. Su desarrollo se divide en dos etapas:

- Estadio simbólico (de los dos a los cuatro años).
- Estadio intuitivo (de los cuatro a los seis años).

A partir de los dos años se produce un gran desarrollo en la capacidad de pensar de los/as niños/as, apareciendo la función simbólica y la capacidad de representar mentalmente la realidad. Sin embargo, hasta los seis años tienen todavía dificultades para entrar en el razonamiento y en la resolución puramente mental de los problemas, ya que carecen de habilidades operacionales para su planteamiento desde lo representativo, por lo que se denomina *periodo preoperatorio* (Piaget, 1973). Según Coll (1985), el nivel de competencia de una persona, en un momento determinado de su desarrollo, depende de la naturaleza de sus esquemas, de su número y de cómo se coordinan entre sí.

1.1.1.3.1. Rasgos y características del pensamiento

Hay una serie de rasgos que caracterizan el pensamiento preoperatorio, diferenciándolo tanto de la etapa anterior (*inteligencia sensomotora*), como de la posterior (*pensamiento operatorio*):

- Ausencia de equilibrio entre asimilación y acomodación, caracterizado por la inestabilidad y condicionado por los intereses del momento.
- Experiencia mental: este pensamiento es una replicación gradual y fiel de las acciones concretas. Aprenden de la realidad, que tiende a estar más cerca de las acciones y de sus resultados que de construcciones más abstractas como las operaciones.
- Centración: tendencia a centrarse en algunos aspectos de la situación, desechando otros y provocando así una deformación del juicio. Tienen dificultades a la hora de entender las transformaciones de la materia.
- Irreversibilidad: para niño/as de cuatro a cinco años es imposible imaginar, en una prueba de conservación, que el líquido contenido en un recipiente es el mismo que en otro de características diferentes.
- Estatismo: se determina por la fijación hacia características perceptivas, por lo que se centra en el nivel del agua en diferentes recipientes, más que en el acto mismo de verter y en la relación entre ambos recipientes.
- Egocentrismo: es la fijación a tomar el propio punto de vista como único, sin tener en cuenta el de los demás, tendiendo a confundir el pensamiento propio con el de los otros y con las cosas.

Según Piaget (1988), en este periodo preoperatorio, el niño explica los fenómenos que observa desde una perspectiva donde su propio yo se entremezcla con el mundo exterior. Esta dificultad para diferenciarse a sí mismo de su entorno puede tener varias manifestaciones:

- Fenomenismo: tendencia a establecer un lazo causal entre fenómenos que son vistos como próximos.
- Finalismo: cada cosa tiene una función y una finalidad que justifican su existencia y sus características; por ejemplo, las nubes y la lluvia.
- Artificialismo: considerar la implicación humana en la fabricación de fenómenos naturales.
- Animismo: tendencia a percibir objetos y fenómenos inertes como seres vivos; por ejemplo, que un reloj está vivo porque se mueve (Lausberg, 1967).

A partir de los cuatro años, empiezan a flexibilizar su punto de vista y son capaces de ir, poco a poco, poniéndose en el lugar del otro; por ejemplo, cuando adaptan su lenguaje para hablar con un niño más pequeño. En esta etapa, el/la niño/a aprende que un objeto sigue siendo el mismo aunque se produzcan distintas transformaciones sobre él, es lo que se llama *adquisición de la identidad de los objetos*, un paso más después de la adquisición de la permanencia del objeto que se da en el periodo sensoriomotor.

A la vez que va adquiriendo la noción de identidad de los objetos, el/la niño/a empieza a poder hacer relaciones de dependencia funcional, donde unos acontecimientos van asociados a otros y una modificación en el primero produce un cambio en el siguiente. Es una adquisición preoperatoria, más cualitativa que cuantitativa.

Quizás uno de los principales logros en este periodo sea el desarrollo del lenguaje y, sobre todo, la inserción de las acciones del sujeto y de las de los otros, facilitando el paso desde el mundo de la experimentación al mundo de la deducción. No obstante, aunque desde el punto de vista piagetiano el pensamiento aún deba recorrer un largo camino hasta lograr las adquisiciones del conocimiento adulto, el/la niño/a va a realizar una serie de conquistas importantes al final de esta etapa, entre las que destacamos la teoría de la mente.

1.1.1.4. La teoría de la mente

A partir de los cinco años, los/as niños/as pueden realizar abstracciones simples sobre material conocido y situaciones y efectuar deducciones basadas en el pensamiento propio y en el pensamiento de otros. De esta forma, la habilidad de ponerse en el lugar del otro y los componentes emocionales se potencian, favoreciendo el razonamiento lógico. Cuando observamos actividades, o secuencias de actividades, llevadas a cabo por una persona, o grupos de personas, tendemos a establecer algún significado correlativo que explique los comportamientos de los demás, de tal manera que nos resulten entendibles. Así conseguimos dar cierta continuidad al suceder de las acciones de los otros y al discurrir de nuestros propios pensamientos.

Esa habilidad para ponerse en el lugar del otro y entender por qué actúa como actúa es otra de las formas desde la que organizamos el mundo. A ella se refieren varios autores: Humphrey (1993) como el *ojo interior*, y Riviere y Núñez (2001) como la *mirada mental*. Según Astington (1997), esta empatía permite dar una interpretación a las conductas de las personas, realizar predicciones acerca del curso de sus acciones y comprender que poseen deseos, creencias, intenciones..., en definitiva, un mundo de emociones y experiencias diversas.

La *teoría de la mente* fue definida por Premack y Woodruff, en 1978, como la capacidad humana de entender qué piensa, cree, quiere o pretende el otro. Es una habilidad fundamental para las relaciones sociales y la interacción diaria, pues nos permite no solo comprender al otro, sino también predecir sus reacciones. A partir de este concepto, Perner y Wimmer (1983), dos psicólogos evolutivos, idearon la *tarea de la falsa creencia* que, mediante el lenguaje, permitía determinar cómo se desarrolla la teoría de la mente.

Distintas investigaciones demuestran que la teoría de la mente y el lenguaje tienen un desarrollo interdependiente, existiendo una relación directa con el progreso lingüístico (De Villiers, 2007; Gopnik & Meltzoff, 1999). Estudios interesados en esta interacción han comenzado a involucrar variables que relacionan los antecedentes culturales y socioeconómicos con las características de la lengua específica que los niños hablan (Shatz, Martínez- Beck, Diesendruck & Akar, 2003).

La competencia de la teoría de la mente es uno de los procesos más importantes en la programación evolutiva humana. Su desarrollo viene precedido por la adquisición de varias habilidades:

- Patrones de referencia social. De las interacciones con las personas de su entorno, el niño deduce una serie de patrones que le permiten establecer relaciones sociales nuevas (Astington, 1997).
- La intersubjetividad creada desde las emociones y los afectos experimentados.
- Conductas comunicativas protomentalistas. Al principio, el niño solo se comunica para conseguir algo (*protoimperativos*), pero desde los dos años empieza a compartir experiencias sobre los objetos (*protodeclarativos*), donde ya hay una mentalización rudimentaria. Sus primeras palabras (*holofrases*) hacen referencia a su entorno, poco a poco irá atribuyendo propiedades a los objetos y a hablar de hechos ocurridos. Así comienza la diferenciación entre su estado mental y el de los demás.
- Adquisición del lenguaje oral. Al final de su segundo año, el/la niño/a puede empezar a resolver situaciones de su día a día pensando antes en la posible solución. Esto quiere decir que es capaz de figurarse un caso hipotético, previendo sus consecuencias, y que, por lo mismo, puede imaginar que ocurren cosas más allá de lo que él ve. Está adquiriendo habilidades de representación y simbolización, lo que le ayudará en su relación con el otro y en el desarrollo del lenguaje. Es un proceso de interconexiones: alrededor de los tres años, la comprensión del otro influye en la producción del lenguaje; con cinco años, el incremento de sus estructuras lingüísticas ayuda al desarrollo de su teoría de la mente.
- Desarrollo de la simulación y la imaginación. De los dos a los cuatro años, el/la niño/a empieza a pasar de la simulación a la imaginación, pudiendo hacer representaciones más allá de su objetivo inmediato. Con cuatro años y medio puede fingir una intención contraria a lo que quiere conseguir. Hacia los cinco años, la teoría de la mente está desarrollada e irá perfeccionándose con el tiempo.

Por tanto, la *teoría de la mente* sería una habilidad o conjunto de habilidades cognitivas que van a permitir desarrollar los procesos de interacción y de comunicación entre

los seres humanos, y a facilitar la progresión de conductas adaptativas al medio en función de su dinámica de adquisición.

1.1.1.5. Características cognitivas de los/as niños/as de tres a seis años

- Continúa la introducción a la lecto-escritura y se evidencia el papel estimulador de la persona adulta y del contexto educativo.
- Comprensión de nociones matemáticas simples (el conteo, la construcción del número, las relaciones binarias).
- Primera toma de conciencia sobre sí mismo y sobre los demás.
- Habilidades comunicativas desarrolladas: capacidad para hablar, comprender y expresarse.
- El lenguaje empieza a ser visto como un instrumento del intelecto.
- Interiorización progresiva del pensamiento simbólico.
- Integración progresiva de las capacidades cognitivas básicas: percepción, atención, memoria comprensiva, autocontrol a los esquemas de pensamiento.
- Al final de este periodo, la lógica y la causalidad del pensamiento infantil son básicamente iguales a las del pensamiento adulto.
- Continúa el juego simbólico, pero aparece también el juego colectivo.
- Capacidad para comprender y aplicar nociones matemáticas en operaciones simples.

1.1.2. Desarrollo del lenguaje

Uno de los principales logros en esta etapa es el desarrollo del lenguaje, que facilita la inserción en las acciones y permite el paso del mundo de la experimentación al mundo de la deducción. Para el estudio del mismo, no podemos olvidar que, debido a aspectos didácticos, tenemos que separar la exposición del desarrollo evolutivo en varias áreas, aunque sin perder de vista el proceso global. Es una evolución determinada por la capacidad de separar las palabras de los objetos, llevando a la creación del símbolo en diferentes niveles, conectando las interacciones del lenguaje no verbal con el sonido y la regularidad del lenguaje fonético (Stanley y Greenspan, 2000).

Wild (2011) defiende que “este principio básico de que las palabras se conectan con objetos reales y personas auténticas se expande cuando diferentes palabras van formando

frases enteras que se usan en interacciones concretas cada vez más diversificadas, igualmente conectadas con estadios emocionales” (p. 51).

Los trabajos de Nelson, Denninger, Bonvillian, Kaplan & Baker (1984) describen la adquisición del lenguaje como el resultado de la interrelación entre los comportamientos adultos, que facilitan el ajuste lingüístico y la disposición interna. Para Piaget, en los inicios de este periodo, los niños y niñas están más centrados en escucharse a sí mismos que en si les entienden los demás, por eso lo define como un *idioma egocéntrico*. El éxito en el proceso de adquisición del lenguaje está en el desarrollo específico de los mecanismos para su procesamiento, y no en su origen (Fitch, Hauser & Chomsky, 2005).

La comunicación y el lenguaje no deben entenderse como sinónimos, siendo la *comunicación* un término más general que abarca en sí mismo al *lenguaje*, aunque este pueda ser considerado como la forma más importante de comunicación. El desarrollo del lenguaje es entendido como parte de un sistema comunicativo de doble dirección, donde se expresan y reciben intenciones producidas a través de los medios disponibles. La comunicación humana no solo comprende la lengua hablada y escrita, sino que también concierne a otros códigos como los gestos, expresiones faciales, corporales, etc., que también deben ser aprendidos, utilizados y dominados. No podemos olvidar otras dimensiones comunicativas como la táctil, la olfativa y la gustativa, aunque el principal medio de comunicación siga siendo el verbal-auditivo.

El lenguaje tiene dos claras dimensiones: la forma de construcción de los significantes, partiendo de la combinación lógica de elementos, y los fonemas, que conforman las palabras, y estas a su vez se combinan en oraciones, las cuales se encadenan en el discurso. El individuo aprende y utiliza códigos que están elaborados culturalmente, ya que el lenguaje, en cuanto sistema ordenado que es, dispone de reglas procedentes de una normalización convencional en el ámbito de la propia comunidad lingüística. El lenguaje es medio o instrumento para la intercomunicación del sujeto con su entorno social y regulador de las interacciones con los demás (Vygotsky, 1978). La comunicación solo será posible cuando sus interlocutores compartan el significado de sus expresiones; es primordial que atribuyan el mismo valor a sus producciones lingüísticas.

El conocimiento del lenguaje va mucho más lejos de los datos que están en contacto con el sujeto, que será capaz de enunciar y entender oraciones que no guardan ningún

parecido correspondiente ni ninguna analogía con las oraciones que constituyen su experiencia. En opinión de Chomsky (1968), la construcción del lenguaje lleva a cabo la tarea de formar este sistema de manera parecida en todas las personas, a pesar de tantas diferencias en experiencias y capacidades. Para la adquisición del lenguaje se admite que el reforzamiento, la imitación, la observación, etc., son factores importantes, aunque también lo son la capacidad para procesar la información y generalizarla. Estas formas son innatas en parte o pueden desarrollarse mediante la maduración del sistema nervioso.

Warren y Kaiser (1986) consideran que entre los indicadores más importantes de la calidad innata del lenguaje se encuentran el balbuceo, el desarrollo pragmático, la comprensión del vocabulario y el desarrollo del juego simbólico. El fin principal del lenguaje es regular las interacciones con los demás y, para ello, es necesario saber combinar fonemas, palabras y oraciones comprensibles, así como conocer y compartir los significados construidos socioculturalmente por una determinada comunidad lingüística y acceder al uso de las reglas. Los factores principales que condicionan la adquisición y el desarrollo del lenguaje son dos:

- Anatómico-fisiológico: maduración del aparato fonatorio (laringe, glotis, lengua, velo del paladar, etc.) y una serie de contracciones musculares para producir los sonidos.
- La imitación: permite que se forme la función simbólica o semiótica y el vocabulario (Crystal, 1981).

Halliday (1983) demostró la importancia del entorno socio-ambiental que rodea al sujeto en el desarrollo del lenguaje, donde influyen la calidad de los elementos y objetos manejables en su experimentación personal (Wild, 2011). Los distintos ambientes lingüísticos en los que los/as niños/as se desenvuelven originarán diferentes estilos cognitivos. Por lo tanto, el lenguaje en cuanto medio de comunicación deberá ser considerado como un fenómeno social. La situación actual respecto al aprendizaje lingüístico es la siguiente: las concepciones taxonómicas de la estructura lingüística son inadecuadas para explicar la adquisición del lenguaje (Chomsky, 1968) pues el conocimiento de la estructura gramatical no se obtiene aplicando las operaciones inductivas (segmentación, clasificación, asociación, etc.) desarrolladas en lingüística, psicología o filosofía.

El dominio de las habilidades lingüísticas es un factor primordial en el desarrollo psicológico, de ahí la existencia de una relación directa con la capacidad intelectual y el medio social (Luque y Vila, 1991). Una de las dificultades de esta área es la evaluación o diagnóstico precoz, a causa de que la detección sucede en el periodo escolar y de que están sujetas a cambio constante. Todo ello unido a la compleja naturaleza del lenguaje que, al ser multidimensional, se ejecuta en niveles fonético, fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático, aspectos fundamentales del desarrollo del lenguaje y la comunicación (Chomsky, 1968).

Gopnik y Meltzoff (1999) consideran la presencia de una relación bidireccional entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo. Estas habilidades pueden ser importantes para la comprensión misma de la *teoría de la mente* como un argumento para explicar el desarrollo de una teoría de la mente integrada.

Tabla 1.2. Aspectos del desarrollo de la comunicación y el lenguaje

BASES FUNCIONALES DEL LENGUAJE	
Respiración: vivenciar la función respiratoria, el soplo y la respiración.	
Percepción auditiva: discriminación fonemática y de sonidos, ritmo.	
Aparato fonador: movilidad, equilibrio y tonicidad lingual, movilidad labial y gimnasia mandibular.	
DIMENSIONES DEL LENGUAJE	
Forma: fonológico, fonético, morfosintáctico.	Fonema, sonido, palabra morfema.
Contenido: sintáctico, semántico.	Oración, palabra-morfema, morfema.
Uso: pragmático.	Contexto-uso.
VOZ	
<ul style="list-style-type: none"> - Respiración y relajación de los órganos fonoarticulatorios. - Conducta postural. - Cualidades de la voz (tono, timbre, intensidad). - Dicción, entonación y melodía. - Impostación. 	
ENTRENAMIENTO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA	
Conciencia lexical, silábica y fonética.	

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con Miller (1986), las áreas de producciones verbales espontáneas y provocadas, la comprensión verbal y contextual y la imitación provocada hacen posible la valoración de los posibles usos del lenguaje: comprensión y producción.

1.1.2.1. Sistema formal y contenido del lenguaje

Podemos considerar el nivel formal del lenguaje como la información pertinente a la fonología, morfología y sintaxis. La *fonología* rige las relaciones entre fonemas para formar palabras, mientras que la *fonética* estudia los sonidos emitidos, considerándolos físicamente. Así, mientras que la fonética estudia los sonidos, la fonología opera con abstracciones (los fonemas) y se ocupa de la forma y organización del significante, cuya función es la de distinguir un determinado significado de los demás; si los significantes de significados distintos fueran iguales, no podríamos entendernos.

El/la niño/a con dificultades de orden cognitivo tendrá problemas fonológicos, que se traducen en la dificultad para la elaboración de fonemas o, lo que es lo mismo, para representar como una abstracción el conjunto de sonidos emitidos durante la locución. Por lo tanto, la incapacidad que impide elaborar categorías es de orden cognitivo y sitúa el problema en el nivel de representación abstracta del conocimiento. Según Gallardo y Gallego (1993), el sistema fonológico se adquiere a partir de los cinco años.

Si hablamos del nivel del contenido del lenguaje, nos estaremos refiriendo a la *semántica*, que es aquella parte de la lingüística que estudia el significado de las palabras de una lengua. Dentro del componente semántico, diremos que el *léxico* es el conjunto de las palabras de dicha lengua. Los/as niños/as con alteraciones semánticas se caracterizan por la lentitud con la que adquieren sus primeras palabras, por la falta de fluidez en el desarrollo de su vocabulario y por su dificultad en la adquisición y uso de conceptos de carácter abstracto, en especial de las nociones temporales y de las relaciones espaciales.

El nivel *pragmático* hace referencia al uso social del lenguaje, necesidad indispensable para que el lenguaje pase de ser simplemente un sistema de signos de uso abstracto a ser un sistema de comunicación real. La comunicación está guiada por un propósito o intención: el mensaje se dirige a un interlocutor concreto y en un contexto determinado (Halliday, 1983). Las dificultades en esta área se manifiestan por la incapacidad de mantener una conversación acerca de una temática, escasa fluidez verbal, incoherencia, dificultad para la secuenciación de las ideas y pobreza en habilidades sociales comunicativas.

El proceso de adquisición del lenguaje solo puede dividirse en etapas claramente diferenciadas a efectos metodológicos, ya que es un proceso continuo. Existe una gran

regularidad en las etapas generales de la aparición del lenguaje entre los distintos/as niños/as y, a grandes rasgos, entre los diferentes ambientes lingüísticos. A los cuatro años aproximados el lenguaje está bien establecido: nos encontramos con un periodo floreciente, favorecido por experiencias enriquecedoras y por el contacto entre iguales en la escolaridad (Turiel, 1989).

1.1.2.2. Factores que inciden en el desarrollo

Para Wild (2011), el desarrollo lingüístico a los seis años es similar en un 80% al de los adultos, pero teniendo en cuenta que “en este periodo los niños absorben el idioma como esponjas y lo imitan todavía con pocas conexiones racionales” (p. 51). Las variables que pueden incidir negativamente en la evolución de la comunicación y el lenguaje suelen agruparse en factores psicológicos, como la ansiedad por separación prolongada, rechazo o sobreprotección materna, otros de tipo emocional o afectivo, y aquellos que alteran los procesos de transmisión o adquisición del lenguaje, sin necesariamente comprometer la comunicación social y afectiva del niño. También pueden afectar la calidad y la cantidad de las actividades de enseñanza y aprendizaje que, en contextos naturales como la familia y la escuela, hacen posible el desarrollo lingüístico.

“La exposición simultánea de dos lenguas, si es muy temprana, no causa retrasos con respecto a las bases semánticas y conceptuales, que son la génesis de toda lengua natural; y esto es cierto con respecto a cada una de las lenguas nativas del pequeño bilingüe” (Petitto & Holowka, 2002, p. 23). Sin embargo, varias publicaciones populares, dirigidas a los progenitores (Eisenberg, Murkoff, & Hathaway, 1989), sugieren que la posible confusión se podría evitar utilizando el enfoque conocido como “un padre, una lengua” en la crianza bilingüe, donde cada progenitor utiliza solo una de las lenguas con el/la niño/a y ambos se abstienen de utilizar dos lenguas en la misma conversación.

Si el lenguaje se considera como una actividad humana, cualquier alteración en su curso es de orden psicológico, ya que en ella se unen e interrelacionan lo orgánico, como soporte, y lo comportamental. El daño en las estructuras orgánicas que sustentan la adquisición del lenguaje altera o suprime una función ya establecida, quedando comprometido el curso de actividades futuras aún por desarrollar. Ante las alteraciones de la evolución del lenguaje caben, por tanto, dudas y preguntas respecto a los factores que las provocan o las mantienen y las soluciones que podrían prevenirlas o paliarlas. Aún hoy, es una incógnita la

etiología de los retrasos en la adquisición del lenguaje llamados *funcionales*, siendo difícil pasar más allá de las hipótesis.

Los factores de tipo orgánico podríamos sintetizarlos en tres concepciones etiológicas: una genética, otra adquirida y una tercera sensomotora. Esta clasificación se considera a nivel didáctico y, aunque las alteraciones sensomotrices pueden ser tanto genéticas como adquiridas, son incluidas como un grupo específico debido a la frecuencia e importancia de su aparición en los trastornos del lenguaje. En cuanto a los trastornos sensomotores, sabemos que las alteraciones motoras y sensoriales afectan al desarrollo del lenguaje al dificultar la exploración del entorno, el contacto con los adultos, el intercambio y la comunicación. Muchos trastornos de este tipo son de etiología genética y otros pueden ser adquiridos. Estos desfases pueden estar relacionados con pautas evolutivas o con la presencia de incoherencias lingüísticas.

1.1.2.3. Trastornos del lenguaje

1.1.2.3.1. Retraso en la adquisición y el desarrollo

Se considera que hay un retraso en la adquisición y el desarrollo del lenguaje cuando existe un desfase cronológico del nivel del conjunto de los aspectos lingüísticos (fonética, vocabulario, sintaxis) en un/a niño/a que no presenta alteraciones probatorias ni a nivel mental, ni sensorial, ni motor, ni relacional (Pialoux, 1978). Se caracteriza por la persistencia de dificultades fonéticas pasados los tres años, que provocan la omisión de sílabas iniciales, un vocabulario escaso (de unas 200 palabras) y simplismo de la estructuración sintáctica aún a los cuatro años. Para Méndez, Barrientos, Macías y Peña (2006), un desarrollo normal presentaría un incremento del vocabulario y una media de 1500 palabras conocidas.

Existen diferentes posturas a favor de la comprensión sobre la expresión, una comprensión que exige la intervención de distintos factores (gesto, interpretación de contexto, etc.) para compensar el proceso comunicativo. Es importante la relación existente entre las posibles dificultades expresivas con otros trastornos fonéticos y fonológicos, observables a través de los siguientes hechos:

- El/la niño/a no construye pequeños enunciados de dos o tres palabras a los tres años.

- El/la niño/a, después de los 42 meses, presenta un lenguaje todavía ininteligible para personas ajenas.

Con el término de *disfasia infantil*, o trastorno específico del lenguaje (TEL), nos referimos a un grupo heterogéneo que manifiesta distinta sintomatología, evolución y pronóstico. La definición más característica de TEL procede de la ASHA (American Speech Language Hearing Association, 1985), según la cual un *trastorno del lenguaje* es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, a uno o a algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico.

Según Rondal & Comblain (1999), la *disfasia* sería una disfunción específica en el desarrollo de la expresión y/o recepción del habla y del lenguaje, en ausencia de otras discapacidades que podrían considerarse como posibles causas. Este déficit se caracteriza, además de por un retraso cronológico en la adquisición del lenguaje, por alteraciones en el orden de las palabras dentro de las frases (*agramatismo*) y una falta de homogeneidad del léxico expresivo, por lo que nos podremos encontrar con que dicen palabras muy complejas, mientras que no usan otras más simples. Otra característica es la *ecolalia*, que presenta una evolución lenta del lenguaje, acompañada de dificultades a nivel instrumental (sobre todo en la estructuración del espacio y del tiempo) y trastornos de conducta. Al analizar el lenguaje, conviene estudiar el contenido, la forma y el uso, o lo que es lo mismo, la semántica, la gramática y la pragmática.

En el caso de la *afasia congénita*, se manifiesta un retraso en el lenguaje oral o la presencia de pocas palabras después del proceso de adquisición (cuatro años), sin implicaciones relacionadas con una afasia adquirida. Frecuentemente viene acompañada de un cuadro de retraso mental que, sin embargo, no es tan importante como para explicar por sí solo la ausencia o limitación del lenguaje.

1.1.2.3.2. Alteraciones que afectan a la articulación

La *dislalia* es un trastorno funcional permanente en la emisión de un fonema sin que exista causa sensorial ni motriz para dicho fenómeno (Pascual, 1981). Desde una descripción externa de los síntomas, podríamos distinguir varios tipos:

- Dislalias por omisión: omite el fonema.
- Dislalias por sustitución: sustituye un fonema por otro, por ejemplo, las sustituciones de /k/ por /t/ y de /z/ por /f/ son frecuentes.
- Dislalias por distorsión: en lugar del fonema correcto, produce un “ruido” que no pertenece al sistema fonético del idioma; en castellano, las dos distorsiones más frecuentes son el *rotacismo gutural* (pronunciación de la /r/ francesa) y el *sigmatismo lateral* (pronunciación de /s/, /z/ y /ch/, o de uno de ellos, con la lengua pegada al paladar y escape lateral del aire).

Estas perturbaciones pueden ser causadas por dos grupos de razones: el primero reúne los aspectos perceptivos a causa de la dificultad y contraste de los fonemas; el segundo engloba las dificultades psicomotrices para la coordinación de los movimientos finos y extremadamente rápidos que requiere la realización del habla.

En el caso de la *inmadurez articulatoria*, mientras que la dislalia es un trastorno fonético, la inmadurez se refiere a dificultades fonológicas, es decir, las que afectan a la pronunciación de palabras y frases, a pesar de una correcta pronunciación de fonemas y sílabas aislados (Crystal, 1981). No es el fonema lo que plantea dificultades a el/la niño/a, sino su ordenación y diferenciación dentro de las palabras. De esta forma, la expresión espontánea de estos/as niños/as presenta los siguientes rasgos:

- Confusión y sustitución de fonemas.
- Duplicación de sílabas (/títate/ o /quíate/).
- Inversiones silábicas (/tefélono/ por /teléfono/).

La inmadurez articulatoria puede presentarse aisladamente o acompañada de dislalias. Tanto en los casos de dislalia, como en los de inmadurez articulatoria, no deben olvidarse las connotaciones afectivas que tiene el habla: a veces, la persistencia de los trastornos del habla es debida al valor simbólico que tienen en determinados procesos donde el/la niño/a quiere manifestar su deseo de seguir siendo pequeño y tratado como tal.

1.1.2.3.3. Alteraciones que influyen en la fluidez y el ritmo de la expresión

La *taquilalia* se manifiesta por la precipitación y una excesiva rapidez a la hora de hablar, induciendo a la omisión de fonemas y sílabas al final de los enunciados ("se come las

palabras"). La falta de ritmo puede desencadenar una descoordinación respiratoria, provocando ligeros bloqueos y repeticiones, a veces confundidos con los síntomas de la tartamudez.

La *disfemia* es una descoordinación de los movimientos fono-articulatorios por la aparición de espasmos musculares en distintos elementos que intervienen en el habla (como el diafragma, la glotis, la lengua, los labios...). Los síntomas suelen darse entre los tres y los cuatro años y van aumentando generalmente hasta la edad adulta, con posibles periodos de remisión, incluso de desaparición (Van Riper, 1976). En ocasiones, se puede confundir este trastorno con la *tartamudez evolutiva*, referida a las pausas, repetición de sílabas y palabras, caso típico de ciertos niños de tres y cuatro años que no manejan el vocabulario con suficiente rapidez.

1.1.2.3.4. Alteraciones de la voz

La *disfonía* es una alteración de la voz, habitualmente ligada a un uso incorrecto de la misma y a una respiración insuficiente o mal coordinada con la fonación (Le Huche y Allali, 1993). La disfonía suele combinar factores anatómicos y funcionales difíciles de separar. Existen factores que influirán directa o indirectamente en el desarrollo vocal:

- El entorno socio-comunicativo: familia, colegio.
- El mundo psíquico y afectivo.
- Factores clínicos: obstrucción nasal crónica, procesos infecciosos de la laringe, cuadros repetitivos de amigdalitis, problemas de las vías respiratorias, etc.
- Aspectos posturales y funcionalidad respiratoria: la verticalidad del cuerpo y el control respiratorio favorecen la emisión de la voz, de ahí que la postura corporal influya en el desarrollo vocal.
- Trastorno de la voz de origen orgánico o funcional: afecta al timbre, la intensidad, la extensión y la duración de la voz.

Los trastornos fonatorios más característicos son los ataques de voz exagerados, una sensación de esfuerzo desmedido al hablar, la descoordinación motriz sobre los órganos de articulación y la respiración, etc.

1.1.2.4. Lenguaje oral

En edades tempranas, los/as niños/as presentan una plasticidad neuronal que favorece la adquisición de conocimientos. Es necesario aprovechar esta característica en favor de un óptimo desarrollo del lenguaje, de manera que se evite la aparición de alteraciones en el mismo. El/la niño/a se comunica por razones personales, instrumentales o sociales (McDonald, 1989). Las dos primeras están relacionadas con la actividad física, considerada en sí misma como una actividad satisfactoria, y la otra con las razones sociales, que están presentes cuando quiere crear o intercambiar información. Según madura, la comunicación social va sustituyendo progresivamente a los otros dos motivos, así es necesario que el tratamiento incida principalmente en el uso social del lenguaje, cuyo objetivo fundamental es establecer relaciones. A su vez, el lenguaje oral ayudará al desarrollo de la teoría de la mente, utilizada como conexión comunicativa que facilita la comprensión de los aspectos pragmáticos (Astington, 1997; Astington & Baird, 2005).

Esta etapa reúne condiciones psicofisiológicas favorables, relacionadas con la madurez neurológica y la autonomía motora. Esta madurez se puede definir por el desarrollo de una función o el aprendizaje de una destreza como resultado de la acción de tres factores básicos:

- La maduración neurobiológica de los centros nerviosos que intervienen en el control y estructuración del lenguaje (*reloj biológico*).
- La estimulación exterior, cuyo papel es muy complejo, y que se puede dividir en dos aspectos: la aportación de informaciones y la estimulación sensomotriz, indispensable a su vez en la evolución neurobiológica del cerebro.
- Las experiencias realizadas por el niño, en las que se efectúa la síntesis de los dos factores anteriores.

Para Skinner (1957), el lenguaje se aprende como cualquier otra conducta: por imitación, condicionamiento, asociación y reforzamiento. Existe un cierto sincronismo evolutivo entre la motivación afectiva y el grado de madurez. Un/a niño/a normal empieza a interesarse o a intentar dominar una determinada actuación solo cuando ha alcanzado un nivel mínimo de madurez, forzarle a hacerlo antes resulta, en el mejor de los casos, inútil e, incluso, perjudicial. El proceso hacia la madurez es muy variable, primero por las diferencias básicas de los ritmos de maduración y segundo por las implicaciones del entorno exterior. Se puede

considerar que la maduración incluye el crecimiento y el desarrollo de conductas, tales como el lenguaje o como el paso por continuos desequilibrios que conducen a reorganizaciones continuas hasta que se alcanza una estabilidad relativa.

En un primer momento, el desarrollo del lenguaje se inicia con una serie de formas de comunicación no-verbales, posteriormente entramos en el periodo prelingüístico, seguido de la fase propiamente lingüística que completa el proceso.

El lenguaje es un instrumento desarrollado por la especie humana para garantizar intercambios de naturaleza social. Las primeras manifestaciones inician la comunicación afectiva con el adulto, prerrequisito imprescindible para el posterior desarrollo del lenguaje vocal. Bruner (1990) ordena la adquisición del lenguaje infantil en los periodos prelingüísticos, las frases-palabras y las palabras. Esta etapa se inicia con el llanto del niño que, aun siendo un acto reflejo más que un acto de comunicación, provoca el primer uso de su aparato fonador, al mismo tiempo que de su entonación, las inflexiones de voz, el ritmo, etc.; de esta manera empieza a tomar la forma de una lengua concreta.

El orden de adquisición de los fonemas está en función de lo difícil que sea su realización desde el punto de vista sensomotor y de la distribución de los fonemas en la lengua, según su frecuencia de aparición y su capacidad de proporcionar información. No quisiera dejar de resaltar la importancia que tiene la adaptación del lenguaje adulto al del niño cuando este está aprendiendo, es lo que se conoce como *baby-talk*, a partir de los trabajos de Ferguson (1964). El *baby-talk* es el subcódigo lingüístico que emplean los adultos y los/as niños/as mayores de cinco años cuando se comunican con niños pequeños. Vemos así la relevancia de los factores externos en la adquisición del lenguaje:

- La calidad relacional de la comunicación en un entorno que debe ser disponible, motivador y, con frecuencia, lúdico.
- Adaptabilidad del lenguaje adulto, tanto en el *feed-back* como en el *baby-talk*, a las peculiaridades y el ritmo evolutivo del niño.
- Estimulación de los juegos imitativos inmediatos.

Para la adquisición del lenguaje es importante el desarrollo de habilidades previas, como la imitación, la socialización (atención, turnos) y la percepción auditiva, visual, táctil, olfativa y gustativa. El lenguaje no es algo exterior que tengamos que encajar, es una función

que se asimila progresivamente de forma natural. Para que se dé un desarrollo lingüístico adecuado debe producirse paralelamente el de la memoria, el del léxico (con la adquisición de la conciencia de símbolo, ya que tiene que etiquetar, y de la asociación significante-significado) y el del gesto como apoyo al lenguaje oral.

A partir de los tres años, el/la niño/a aún mantiene el estilo telegráfico: construye ya enunciados de más de dos palabras, con la gramática característica del *baby-talk*, pero comprensible para el adulto (Ferguson, 1964). Esta brusca explosión de la producción lingüística parece coincidir con una etapa de maduración neurológica. En este momento, la conducta lingüística está condicionada por el contexto, el ambiente, la cultura y la inserción en un grupo. Las anomalías individuales presentes en el transcurso de estas etapas pueden estar relacionadas con leves retrasos madurativos, con la influencia ambiental o con la interacción entre ambos. El entorno a partir de estas edades va a ejercer, cada vez en mayor medida, una influencia decisiva en la adquisición de los posteriores niveles de competencia lingüística.

También alrededor de los tres años, se adquiere un habla más madura, aprendiendo a dialogar, conociendo las reglas del discurso y tomando gran conciencia de la palabra y del lenguaje. Según sus conocimientos, el/la niño/a habla lo que comprende. Es importante incluir, de forma breve, algunos de los parámetros que pueden influir en el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

Tabla 1.3. Parámetros de la comunicación y el lenguaje

FONOLOGÍA	Se consigue la articulación de la vibrante múltiple /r/ y aparecen sínfonos con /l/ (/pl/, /cl/ y /bl/) y con /r/ (/tr/, /cr/ y /br/), aunque es probable que los confunda (prátano / plátano); utiliza ya sílabas inversas con los fonemas /s/, /l/ y /r/, a pesar de que, en nuestro contexto de habla, es frecuente que se ensordezcan.
COMPRENSIÓN	Comprende términos más abstractos, comparativos y contrarios, en situaciones hipotéticas o teóricas.
EXPRESIÓN	El vocabulario es más amplio y refleja todas las adquisiciones en relación con nociones corporales, espaciales, de ritmo, de coordinación vasomotora, etc., facilitando el razonamiento, la lógica y la abstracción mental.
COMUNICACIÓN	Pasa del monólogo colectivo al lenguaje socializado, que cumple su papel de comunicación interpersonal y le permite elaborar mensajes claros y correctos para comunicarse con los demás.

Fuente: Elaboración propia

El ritmo del discurso suele ser variable, con dificultades para las sílabas complejas, como “pla”, “ter”, “fri” o “gru”, hasta los cinco años, y para la pronunciación correcta de la /r/ hasta los seis años. El orden del aprendizaje observado en los/as niños/as, con múltiples variaciones individuales, es el siguiente: /p/, /b/, /m/, /t/ solo en sílabas directas; /l/, /n/, /ñ/, /d/, /j/, /g/, y se añaden sílabas inversas y mixtas con /n/ y /m/; /s/, /f/, /ch/, /ll/, y se añaden sílabas inversas y mixtas con /s/ y sinfonos con /l/; /r/ y /rr/ y se añaden sílabas inversas y mixtas con /l/; se añaden sinfonos con /r/ y combinaciones de tres consonantes.

De los tres a los siete años, el/la niño/a irá completando gradualmente su morfosintaxis: oraciones interrogativas y negativas, orden de los elementos de la oración, demostrativos (este, ese, aquel), posesivos (mío, tuyo, suyo), pronombres personales (tú, él, ella, ellos, la, le), pronombres interrogativos (qué, quién, dónde), tiempos verbales, oraciones compuestas, comparaciones, preposiciones y oraciones pasivas, que presentan dificultad tanto a nivel de comprensión como de expresión, y no suelen dominarse hasta los siete años. El/la niño/a debe ir utilizando todas estas adquisiciones para comunicarse con los demás en diversas situaciones, como juegos de interacción, conversaciones, etc., interpretando los diferentes mensajes que se le dan y, progresivamente, adecuando su comportamiento a los mismos.

El desarrollo del lenguaje en este periodo se caracteriza por un crecimiento abundante del vocabulario y del uso de adverbios de tiempo, como "hoy", "ayer", "luego". El/la niño/a empieza a construir proposiciones subordinadas de causa y consecuencia y emplea correctamente las conjunciones, los pronombres posesivos y los tiempos verbales principales, incluyendo el condicional.

En la siguiente tabla 1.4. sobre el desarrollo semántico, se indica el desarrollo de la comprensión semántica del niño. Rondal (1982) sostiene que “aunque sea difícil evaluar el número de palabras diferentes que los niños pueden producir, se estima que el vocabulario de producción representa la mitad aproximadamente del vocabulario de comprensión” (p. 23).

Tabla 1.4. Desarrollo semántico

Edad	Nº de palabras	Crecimiento
Cuatro años y medio	1870	202
Cinco años	2072	217
Cinco años y medio	2289	273
Seis años	2562	

Fuente: Rondal (1982, p. 23)

Aunque hemos descrito el desarrollo evolutivo en el área del lenguaje, en ocasiones se observan niños/as que se salen de estos cuadros estándar por diferentes razones individuales o relacionadas con el ambiente social, y no por ello podemos afirmar que presentan características patológicas en relación con su edad y nivel de aprendizaje. El lenguaje es un área caracterizada por la integración de aspectos funcionales, formales, orgánicos y psicológicos, influenciada y con un desarrollo que no se puede concebir separado de lo cognitivo, social o motriz.

1.1.2.5. Conciencia fonológica

La *conciencia fonológica* es la capacidad de distinguir los sonidos de una lengua, de manera que se puedan individualizar y manipular (Mattingly, 1972). El dominio de esta habilidad es lo que permite que uno pueda reconocer en las letras la realización de sonidos. En las últimas décadas, distintos estudios han demostrado el decisivo papel que tiene la conciencia fonológica en la adquisición y el desarrollo de la lectura y la escritura, así como en las dificultades que vienen asociadas (Ziegler & Goswami, 2005).

Los/as niños/as pueden tener dificultades para reconocer las palabras, pero entender perfectamente un texto; y al contrario, leer bien pero no entender lo que se lee. Es esencial el estudio de los procedimientos implicados en el reconocimiento de las palabras, las operaciones que intervienen en la comprensión de las mismas y su escritura y en la redacción de un texto. Para ello, tenemos que partir de dos vías diferentes pero complementarias: la vía fonológica, para acceder al significado de la palabra, y la vía léxica, para el reconocimiento de la palabra escrita. Distinguimos varios niveles de conciencia fonológica:

- Conciencia léxica: capacidad de distinguir las palabras de una oración y de manipularlas separadamente.

- Conciencia silábica: capacidad de distinguir las sílabas que forman una palabra y de manipularlas separadamente.
- Conciencia intrasilábica: capacidad de distinguir en una sílaba el arranque (consonante/s antes de vocal) y la rima (vocal y consonantes que siguen al arranque), y de manipularlos separadamente.
- Conciencia fonética: capacidad para distinguir los fonemas y de manipularlos separadamente.

El trabajo paralelo y correcto de la vía fonológica y la vía léxica puede evitar retrasos en el aprendizaje de la lectura relacionados con la ruta fonológica, especialmente en el ámbito de la conversión del grafema en fonema, que es donde los/as niños/as encuentran mayor dificultad.

Para la adquisición de la conciencia fonológica es necesario destacar que esta se desarrolla de manera gradual (conocimiento logográfico o léxico, sintáctico, pragmático, fonológico, etapa alfabética y adquisición de la lectura propiamente dicha), de ahí la importancia de empezar con todos los prerrequisitos en las primeras etapas de Infantil, estimulando la comunicación de manera global, para conseguir que tomen conciencia de los elementos fonológicos que componen la palabra.

Cuando los aspectos del procesamiento fonológico (conciencia fonológica, decodificación fonológica para el acceso al léxico y utilización del código fonético en la memoria a corto plazo) aparecen como deficitarios, el aprendizaje del lector se ve afectado (Defior, 1999). Distintos estudios sugieren que la ausencia de conciencia fonológica es un agente interpretativo de las dificultades de aprendizaje en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura (Jiménez y Ortiz, 1995 y Muter & Snowling, 1998).

1.1.2.6. Lenguaje matemático

El lenguaje matemático, como lenguaje que es, se desarrolla en la infancia a través de las interacciones constantes con las personas y el medio que le rodea. La adquisición de nuevos códigos amplía las puertas del lenguaje y permite la comunicación con el entorno, constituyendo una de las bases indispensable para el aprendizaje en otras áreas y como instrumento que asegura la interacción humana.

La relación entre el lenguaje y el conocimiento del medio es directa. De igual manera, en el lenguaje matemático, las interpretaciones, informaciones, formas de comunicarnos y significación de distintas situaciones, inherentes al mismo, son requeridas para su comprensión. Estas habilidades retroalimentan la acción verbal, expresando el dominio en el medio a través de relaciones espaciales, temporales, de medida, con el reconocimiento de los números, la realización de clasificaciones, series, etc., y permiten utilizar nuevas posibilidades expresivas e iniciarse en la adquisición de prácticas motrices, ajustando el movimiento a su espacio.

Las primeras estructuras establecidas se centran en las clasificaciones y las seriaciones. En cuanto a las seriaciones, el/la niño/a a los cuatro años es capaz de realizar superposiciones de cubos, colocados primero al azar y después ordenados según volúmenes decrecientes (Piaget & Inhelder, 1982). Para entender este desarrollo es fundamental tener en cuenta el proceso evolutivo y considerar las diferencias individuales. En este periodo, es necesario controlar el lenguaje matemático, sus relaciones, sus procedimientos, sus métodos, su lógica, sus símbolos propios, etc. La manipulación, experimentación y observación activas juegan un papel fundamental en la adquisición de estos conceptos en Educación Infantil. El desarrollo lógico está condicionado por el contacto objeto-materia y sobre todo por las interacciones objeto-objeto, apoyadas en acciones relacionadas con las colecciones y los agrupamientos.

La adquisición de conceptos, símbolos y signos y el desarrollo de las habilidades cognitivas (atención, memoria, razonamiento, comprensión verbal, etc.) condicionan la evolución del lenguaje matemático y su utilización en situaciones cotidianas.

El lenguaje matemático ayuda a comprender la realidad, esquematizándola dentro de su capacidad de abstracción. Este acercamiento a la realidad a través del manejo de los algoritmos matemáticos es un medio no solo de interpretar problemas que se hacen comprensibles para el/la niño/a, sino también de entrar al mundo relacional con sus iguales, manejando la adquisición de elementos consumibles para su edad. Así establecerá el papel que pretende entre sus iguales, con quienes, además de aprender, juega.

1.1.3. Área motriz: desarrollo psicomotor

En el ámbito físico y psicomotor se producen importantes transformaciones que afectarán tanto a la fisiología como a las acciones motoras siguientes. La relación íntima existente entre movimiento y psiquismo, así como las implicaciones de ambos con el propio organismo y el medio en que este se desenvuelve, es lo que denominamos *psicomotricidad*. El desarrollo establece una relación entre componentes prácticos y de proyección externa (acción) con otros internos o simbólicos (la representación del cuerpo y sus posibilidades de acción), con el objetivo de controlar su propio cuerpo y ampliar sus posibilidades de acción y expresión.

Según Díaz (1999), si la inteligencia es la característica que diferencia al hombre del resto de seres vivos, debemos basar todo nuestro trabajo educativo en una concepción cognitiva de la motricidad. Piaget (1973), en su teoría sobre la evolución de la inteligencia, manifestó que la actividad psíquica y la actividad motriz forman un todo funcional que es la base de esta evolución. Reconoce que mediante la actividad corporal, el/la niño/a piensa, aprende, crea y afronta los problemas.

Wallom (1987) defiende que el niño aprende desde la experiencia y que la creación de ideas parte del movimiento, siempre en ese sentido: “del acto al pensamiento, de lo concreto a lo abstracto, de la acción a la representación, de lo corporal a lo cognitivo”. Por lo tanto, es un desarrollo más motor-psíquico que psicomotor. A los cinco años, los/as niños/as entran en un periodo de consolidación: la idea que tienen sobre su cuerpo, de sus diferentes partes y de sus posibilidades de movilidad, están dentro del control corporal que se consigue en esta edad (Pérez- Santamarina, 1994).

Para Palacios (1995) el yo personal no se constituye hasta aproximadamente los cinco años. En este periodo el movimiento comienza a reflexionarse, el proceso de lateralización proporciona un referente exterior estable, comienzan a sentirse los ejes corporales y el mundo se organiza con referencia a la posición del cuerpo. El desarrollo, la organización motora y el dominio del control postural (*maduración neurológica* o *psicomotriz*) se cumplen siguiendo estas directrices (Pikler, 1985):

- La ley céfalo-caudal, la cual nos indica que se irán controlando antes aquellas partes del cuerpo más próximas a la cabeza y, progresivamente, el control se ejercerá hacia abajo, hacia la pelvis.
- La ley próximo-distal, según la cual se controlarán antes aquellas partes más próximas al eje corporal, que divide imaginariamente el cuerpo en dos partes simétricas, de arriba abajo. Esta ley permite explicar el paso de la llamada *psicomotricidad gruesa* a la *psicomotricidad fina*.
- La ley de reflejo a cortical, que describe el pasaje del movimiento involuntario al voluntario.

1.1.3.1. Maduración neurológica

Gradualmente el/la niño/a tendrá más control postural, siguiendo un determinado curso que puede variar de unos/as a otros/as. El proceso de maduración neurológica es uno de los pasos de más importancia para el desarrollo motor. Durante los primeros años el cerebro se desarrolla, las neuronas se conectan y aumentan la velocidad en estímulos-respuestas, la memoria y la información sensorial, creciendo las posibilidades en la realización de actividades más precisas y complejas.

A partir de los cuatro años, aumenta el número de gestos y de movimientos corporales y se adquiere mayor agilidad. Se produce un desborde de la actividad motriz a causa de la madurez de la coordinación motora. Se utiliza con mayor frecuencia la mano dominante (lateralidad) y se inicia el reconocimiento de la derecha y la izquierda.

En esta evolución, nos encontramos en un principio con el progreso de la motricidad gruesa (locomoción y desarrollo postural), seguida de la fina (prensión). La adaptación y el dominio de primero levantarse, luego caminar y al fin correr por el entorno, obliga a fijarse en los detalles más pequeños y fomenta la motricidad fina (Enesco, 2003).

La imitación de figuras ya representadas y el delineamiento de dibujos, ya sea con un lápiz o con una tijera, son actividades para fomentar la motricidad fina. Para ello, se requiere precisión y perfeccionamiento, lo que se desarrolla a partir de los cinco años. En este proceso de maduración neurológica, se producen cambios que permiten la realización de nuevas funciones, como el control de la atención o la regulación y el planeamiento de la propia conducta, tan importante para el aprendizaje de nuevos conocimientos, procedimientos y

estrategias. La adquisición de la capacidad de presionar, su desarrollo y dominio, permitirá la exploración del mundo exterior y de los objetos a través de su manipulación.

1.1.3.2. Esquema corporal

Para la elaboración del esquema corporal, es importante un buen desarrollo psicomotriz que nos permita controlar y dominar el propio cuerpo, sacando de él todas las posibilidades de acción y de expresión (Mora y Palacios, 1991).

Wallon (1966) expuso que el *esquema corporal* es el resultado y la condición de las relaciones precisas entre el individuo y su medio, e implica que representemos nuestro cuerpo, sus diferentes segmentos y partes, sus posibilidades de movimiento y de acción y sus limitaciones. Esta representación se puede lograr integrando la experiencia que tenemos de nuestro cuerpo y de nuestras vivencias. Su maduración es progresiva, plantea inicialmente que “el verdadero conocimiento del propio cuerpo se realiza a través de la imitación, donde imagen y acción serían equivalentes” (Piaget, 1973, p. 112), posteriormente refiere que la *somatognosia* comporta un conjunto de datos perceptivos que supone, sobre todo, un cuadro espacial que integra, en un todo funcional, nuestras percepciones, nuestras posturas y nuestros gestos. De ahí la idea de que hay una relación con el propio cuerpo y una referencia constante al conocimiento del cuerpo del otro.

Vygotsky (1978) consideró que la acción es considerada la base de la elaboración de las relaciones yo-mundo, iniciada a partir de las percepciones. De esta forma, mediante su actividad motora y la síntesis perceptiva que la controla, el/la niño/a construye una imagen objetiva de la realidad que lo rodea (Wallon, 1966).

El lenguaje favorece la elaboración de nuestro esquema corporal, las palabras nos ayudan a diferenciar las distintas partes del cuerpo; no sabemos que la mano es distinta del pie hasta que no los llamamos con nombres diferentes. Construimos las distintas partes del cuerpo antes que el concepto *cuerpo*, ya que esto significa categorizar y es mucho más complejo. La conciencia del mismo ayudará a tener una primera comprensión del yo, pero hasta los cinco años no haremos una verdadera construcción del yo corporal. Se empieza con la articulación de los distintos elementos en un todo, reflexionando sobre nuestro movimiento; nuestra lateralidad será más estable. Sentiremos los ejes corporales y organizaremos el mundo con

referencia a la posición de nuestro cuerpo: lo que está delante, detrás, a la derecha, a la izquierda, arriba, abajo...

La construcción del esquema corporal no se completa hasta los cinco años. En esta edad se accede a una percepción global del cuerpo y la lateralización proporciona referentes externos estables; el mundo puede empezar a organizarse con referencia a la posición del cuerpo. A partir de los siete, el esquema corporal se irá completando, con la potenciación de las representaciones mentales del propio cuerpo (se entra en una etapa en la que el pensamiento predominará) y del movimiento con relación al espacio y al tiempo. Según Mora y Palacios (1991), los elementos con los que se construye el esquema corporal son de distinta naturaleza: perceptivos, motores, representaciones cognitivas e, incluso, la experiencia verbal.

1.1.3.3. Coordinación y estructuración espacial

Con la adquisición del dominio sobre la motricidad, se van adquiriendo la percepción de los objetos y la orientación con respecto a las distintas circunstancias del ambiente. Esto hace que se pueda no solo descubrir el espacio en el que uno se encuentra, sino también localizar cada vez con más finura los objetos. Estos avances favorecen el inicio de la representación mental, que se ampliará a un espacio mayor con la ayuda del lenguaje y el consiguiente establecimiento de relaciones. Es así como se inician los conceptos *espacio* y *tiempo*, cuando somos conscientes de los polos opuestos de un mismo criterio: dentro / fuera, lejos / cerca, arriba / abajo. Estos conceptos se emplean aparejados al finalizar la Educación Infantil.

Refiere Coste (1979) que la coordinación psicomotriz constituye un factor importante en la estructuración espacial del sujeto con respecto a su propio cuerpo (lateralidad) o al mundo que le rodea (orientación). La autonomía motriz y la coordinación permitirán encadenar y asociar patrones motores en un principio independientes y formar otros más complejos y compuestos. Es importante tener en cuenta en la progresión de este proceso el *tono muscular*, entendido este como el grado de contracción de los diferentes segmentos musculares. En su experiencia con los objetos en situaciones de interacción motora, el/la niño/a aprenderá a coordinar y controlar el tono muscular a medida que madura.

1.1.3.4. El equilibrio

Otro aspecto a tener en cuenta es el *equilibrio*, que se entiende como la capacidad para mantener una posición sin moverse (*equilibrio estático*) o para asegurar el mantenimiento de diversas posiciones durante el desplazamiento del cuerpo (*equilibrio dinámico*). Es una actividad motora compleja que necesita del desarrollo de mecanismos nerviosos que posibilitan el control postural. A los cinco años, el/la niño/a accederá a su autocontrol, mejorando considerablemente su habilidad (Gesell, 1979). Contar con determinados parámetros, como la calidad de los movimientos, el tono, el equilibrio, las posturas que adopta y la habilidad de sus desplazamientos, nos permite valorar las actividades de una forma más integral.

El equilibrio es la base del sentimiento de seguridad personal, de libertad motora y de la elaboración de la imagen propia. La evolución del equilibrio, los desplazamientos, las posturas, el dominio, etc., permiten en cada momento la organización de movimientos, como parte fundamental en la construcción de la imagen del cuerpo, la armonía del gesto y la validez de las acciones. Esto repercute en la constitución de la personalidad y en la representación del espacio, de ahí el reconocimiento de la continuidad genética en el desarrollo motor (Pikler, 1985).

A partir del movimiento se crean relaciones tanto de orden afectivo como de orden cognitivo, lo que permite la construcción de uno mismo porque, recordemos, “el desarrollo del niño va del acto al pensamiento” (Wallon, 1987), y en los primeros seis años “la acción es pensamiento y el pensamiento es acción” (Piaget, 1973). Y puesto que el equilibrio hace posibles los primeros pasos, también posibilita la exploración dinámica y activa del contexto físico más inmediato.

1.1.3.5. Estructuración temporal-ritmo

Desde el principio captamos el ritmo del tiempo a través de la comida y el sueño, y así comprendemos el día y la noche. Ciertos conceptos que no son exactos nos ayudan a iniciar la estructuración del tiempo y a experimentar acciones sucesivas: “se hace tarde”, “vamos tarde”, etc. A los cuatro años tomamos conciencia de la noche, del día, de su sucesión y de las acciones que ocurren en estos periodos de tiempo. Se utilizan términos que aún no entendemos, como “un rato”, “ahora” o “después”.

La configuración del presente, pasado y futuro se inicia a los cinco años, pero aún no se utilizan correctamente, confundiendo futuro con pasado. Sí comprendemos ya los conceptos “mañana / tarde”, “presente / ahora”, “pasado / un día”, “futuro / pronto”, “después” y “a veces”, y tenemos capacidad de centrar los principales recuerdos del día en orden: desayuno, comida, etc. Aunque el/la niño/a utilice este vocabulario, no lo domina del todo y preguntará constantemente. Según avance su desarrollo, se interesará por las secuencias temporales y por su control (“¿qué hora es?”, “¿cuánto falta para...?”, etc.), empezando a hablar de horas y minutos, aunque no entienda su significado, y reconociendo que existen personas viejas y objetos viejos. Poco a poco, se percibe la sucesión de los días de la semana, captan la de las estaciones del año y saben que hay que esperar unos días para que llegue una determinada fecha, como el cumpleaños.

1.1.3.6. Motricidad gruesa y fina

La motricidad tiene una gran importancia en todo el desarrollo de el/la niño/a, pues le sirve para expresar su psiquismo: sensaciones, percepciones y representaciones, así como conocer el mundo y relacionarse con los demás. Para un buen desarrollo son necesarias la implicación de la coordinación y la automatización de sus movimientos; el conocimiento de las partes de su cuerpo y la capacidad de integrarlas; la aportación de elementos para construir su autoconcepto, incorporando atribuciones adecuadas a sus características personales y estableciendo relaciones espaciales ajustadas entre él, el mundo de los objetos y los sucesos temporales; la construcción de las relaciones espaciales con referencia a su cuerpo; y entender las relaciones espaciales entre los diferentes objetos, hechos o realidades.

Para entender su progreso, es primordial conocer la manera gradual en que se adquieren los conceptos: “delante / detrás” se adquiere vivencialmente a los tres años, y su representación gráfica a los cinco; los conceptos de “muchos / pocos” y “mediano” se adquieren vivencialmente a los cuatro años y su representación gráfica a los cinco; las oposiciones “corto / largo” y “un lado / otro lado” a los cuatro años y su representación gráfica a los seis; “lleno / vacío” y “grueso / delgado” se distinguen a los cinco años y su representación gráfica a los seis; y los contrarios “ancho / estrecho” a los seis años y su representación gráfica a los siete.

La psicomotricidad gruesa, o movimientos amplios, agilidad y dominio corporal, da paso a la fina. Aunque tengan dominio y agilidad corporal pueden presentar deficiencias en la

motricidad fina y viceversa. La coordinación visorio-manual y la actividad grafo-perceptiva (motricidad fina) influyen necesariamente en el aprendizaje de la escritura.

Un proceso que aparece en secuencias específicas y predeterminadas. La maduración del sistema nervioso central (SNC) tiene un orden preestablecido, controlando primero las partes más cercanas a la cabeza y la proximidad distal. De ahí que el progreso de la psicomotricidad gruesa sea anterior a la fina (Palau, 2005); para la fina es necesario entender que es la tonicidad, el autocontrol y la lateralidad.

1.1.3.6.1. Tonicidad

La *tonicidad* es la característica muscular que se utiliza para realizar cualquier movimiento. En ocasiones, la tonicidad puede ser exagerada, entonces se produce la hipertonía y, en muy pocos casos, la hipotonía. Es necesario el equilibrio tónico para utilizar la tensión necesaria en nuestros movimientos. El tono muscular está regulado por el SNC, por lo que es básico que se nos proporcionen la mayor cantidad de sensaciones posibles, tanto en situaciones estáticas como en movimiento, para que podamos experimentar las consecuencias de nuestras acciones dependiendo del tono que hemos utilizado en cada situación.

1.1.3.6.2. Autocontrol

La exposición del tono muscular y ciertas formas de equilibrio implican el *autocontrol*, entendido como la capacidad de dirigir la energía tónica para poder realizar cualquier movimiento. Este dominio sobre la tonicidad se hace indispensable en todos los movimientos y acciones, también para mantener una posición corporal.

El autocontrol es una habilidad instintiva que se ejercita a través del control sobre el equilibrio, tanto estático como dinámico, y de la regulación de acciones como relajarse, controlar la respiración o los movimientos faciales. El nivel de autocontrol óptimo se consigue en el momento en que el/la niño/a puede independizar sus movimientos y canalizarlos para la realización de una acción determinada. Estos movimientos pueden ser conscientes, como los gestos, o intencionales, que precisan de cierto grado de atención, percepción y planificación. Entre los inconscientes encontramos los reflejos, que son los que se producen por sí mismos en determinadas situaciones y no deben interferir en los conscientes.

1.1.3.6.3. Lateralidad

La *lateralidad* es entendida como la preponderancia de un segmento corporal, izquierdo o derecho, sobre el otro, provocando que una de las dos partes de nuestro cuerpo, que son morfológicamente simétricas, sea dominante y la otra equilibradora. Desde el punto de vista funcional es asimétrico, así, sus referencias laterales pueden ser homogéneas o cruzadas. La manifestación de la dominancia hemisférica se inicia en edades tempranas, Mora y Palacios (1991) establecen que la lateralización se produce entre los tres y seis años. La modificación de la referencia lateral puede afectar a la organización del cerebro, de manera que conviene lateralizar entre los tres y los cinco años si no se ha manifestado ya. Esta habilidad es anterior al desarrollo de actividades de coordinación manual. Distintos autores defienden la influencia de la lateralidad en las alteraciones lectográficas (Boltanski, 1984; Le Boulch, 1987; Nettle, 2003; Oltra, 2002).

1.1.3.6.4. Coordinación manual

La *coordinación manual* favorece el control segmentario y la independencia motriz en la ejecución de acciones y movimientos más precisos. Un control que elimina disfunciones del tono, las paratonías y las sincinesias, en el registro de movimientos simétricos. Este proceso beneficia la realización de actividades relacionadas con la coordinación visorio-motriz o el óculo-manual. Para escribir, necesitamos primero adquirir habilidades que nos permitan manejar los objetos con precisión, lo que posteriormente nos permitirá desarrollar actividades gráficas, el gesto gráfico, su significado y su transformación en lenguaje escrito. De ahí que muchos autores comparen el aprendizaje de la lecto-escritura con la lateralidad manual (Dubois et al., 2008; Nettle, 2003; Ocklenburg et al., 2010).

1.1.3.6.5. Gestos gráficos

Al principio los gestos gráficos son oscilantes, pero, a medida que nuestra motricidad brazo-mano es más autónoma, consolidaremos este control del movimiento. La lectura supone la traducción de la palabra impresa, tanto en sonidos de la lengua hablada, como en significados, lo que implica que debemos reconocer la significación auditiva y semántica de las palabras (Mora y Palacios, 1991). La comunicación gráfica se inicia entre los cuatro y los siete años. En un principio, cuando representan la figura humana, se fijan solo en la cabeza y las extremidades, incorporan luego el tronco, los dedos a las manos, el cuello entre la cabeza y

el tronco, y así progresivamente. Para la valoración de este proceso nos fijamos en los siguientes indicativos:

- Los/as niños/as deben ser capaces de reproducir los signos que están escritos al inicio de un folio a partir de los cuatro años.
- Para aprender a escribir, deben saber que los trazos son contrarios a la dirección de las agujas del reloj (direccionalidad). Debe aprender a realizar nexos entre letras, ya que esto les dará velocidad.
- Al principio, precisan realizar gestos amplios por lo que las letras serán amplias, según vaya avanzando la escritura será más reducida. Por lo tanto, un signo de madurez es la reducción del tamaño de la letra, así como su homogeneidad.
- El proceso se debe comenzar a los cuatro años y a los siete deben tener un dominio suficiente.
- Hacia los cinco años irán completando este desarrollo, lograrán un nivel representativo básico e irán dominando el movimiento, el perfil, la perspectiva y la expresión de los personajes.
- Entre los cinco y los ocho años, son capaces de superar las normas caligráficas. Pero los trazos rectos continúan siendo partidos, arqueados, las curvas aún angulosas, tienen limitaciones para ajustar el gesto a la trayectoria y no controlan completamente la dimensión de las letras. Los márgenes son irregulares.

La superación de las dificultades anteriores y la capacidad de valorar el contenido de su trabajo favorecen la calidad de la escritura. Estas habilidades se pueden potenciar con actividades de moldeado, que mejoran la fortaleza muscular de los dedos, y de la mano en general, y pueden facilitar la expresión plástica y la representación de los elementos que les rodean; el trenzado admite la posibilidad de relacionar varios elementos para lograr uno solo, lo que implica la ductilidad de la muñeca y la habilidad con las dos manos.

A los cuatro años ya pueden desabrochar botones, abrochar hebillas, recortar, etc. Aunque debemos tener en cuenta que para el uso de las tijeras se demandan ciertas habilidades: dominio de la mano, fuerza para poder abrir y cerrar las tijeras y cierto control

sobre la mano no dominante, que sujeta el material a recortar. A los cinco años deberían poder recortar siguiendo un espacio entre dos paralelas.

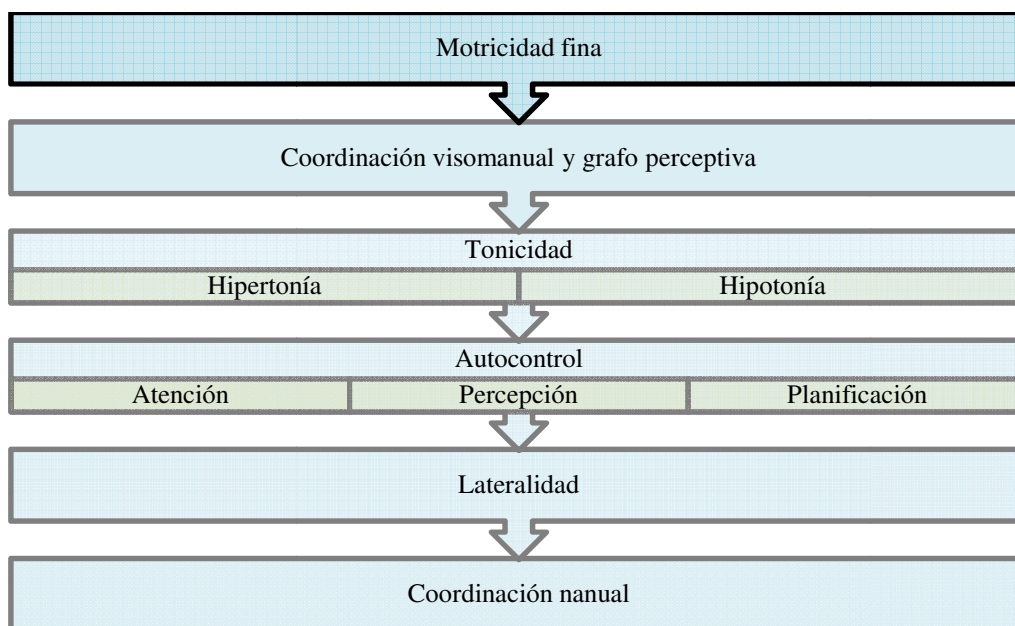


Figura 1.1. Aspectos que intervienen en el desarrollo de la lectoescritura
Fuente: Elaboración propia

1.1.3.7. Características comunes

Según Palau (2005) los principales avances en el desarrollo psicomotor entre los cuatro y los seis años están centrados en las siguientes habilidades:

- Saltar desde cierta altura con los pies juntos.
- Reproducir un círculo.
- Saltar a la pata coja (una o dos veces).
- Vestirse y desvestirse (con ayuda).
- Saltar por encima de una cuerda situada entre 20 y 30 cm del suelo.
- Caminar hacia atrás o de lado.
- Abrochar y desabrochar.
- Bajar escaleras alternando los pies.
- Atrapar un balón de dimensiones reducidas y con los brazos flexionados.
- Reproducir figuras geométricas simples.
- Lanzar un balón con mayor fuerza y precisión.
- Atrapar un balón al rebote ajustando la postura.

- Equilibrio de puntillas (algunos segundos).
- Correr unos 30 metros en 10 segundos.
- Atrapar un balón con los codos pegados al tronco.

1.1.4. Área socioafectiva

El ser humano es un ser social y vincular, y la naturaleza de estos vínculos tiene contenido: las relaciones de parentesco, las relaciones con los iguales y con el grupo al que se pertenece, y las relaciones amorosas. Así, según López (2008), las necesidades básicas están en relación directa con la familia, los amigos y la pareja.

Los procesos de socialización van más allá del dominio de un conjunto de patrones lingüísticos o de esquemas representacionales. Es necesario que esos esquemas sean aceptados por las personas y que, además, lleguen a formar parte de la actividad dirigiéndola (D'Andrade, 1984).

El/la niño/a nace indefenso y para su supervivencia da muestras de necesitar a los demás (Garrido, 1994), depende de la ayuda que le preste el grupo donde vive pues se ha creado como un ser social. Posee a su vez una gran aptitud de aprendizaje, tiene capacidad perceptiva, está preorientado socialmente y demanda una serie de necesidades básicas (Hidalgo, Sánchez y Lorence, 2008) que no pueden resolver o satisfacer sin ayuda social:

- Protección de los riesgos.
- Alimentación y limpieza.
- Vínculos afectivos.
- Exploración del entorno.
- Actividad lúdica.

Estas necesidades originales hacen que el/la niño/a esté motivado, biológica y socialmente, para incorporarse al grupo social. Además de su desarrollo en el grupo, precisa de su incorporación a este para satisfacer sus necesidades y la transmisión de la cultura. Sin embargo, aunque en la actualidad se mantiene que las necesidades básicas del ser humano son tanto de naturaleza biológica como social, este hecho no siempre se ha aceptado.

Durante décadas, bajo la influencia del conductismo y del psicoanálisis, se consideraban evidentes las necesidades biológicas y no se daba importancia a las necesidades afectivas y sociales. Los/as niños/as desarrollarían así un vínculo afectivo hacia sus cuidadores solo porque les proporcionarían alimento y reducirían sus estados de incomodidad. Sin embargo, a partir de los años 50 surgen muchas críticas al planteamiento anterior, y se empieza a defender la importancia de los cuidados afectivos (Bowlby 1993) en el desarrollo general de los/as niños/as. Se ha comprobado que al permanecer mucho tiempo separados de sus padres presentan, a corto plazo, retrasos en aquellas conductas que se aprenden en un contexto relacional, como por ejemplo el lenguaje, pudiendo tener incluso, a largo plazo, retrasos intelectuales, afectivos y sociales graves.

Asimismo, etólogos como Lorenz (1986) y Harlow & Harlow (1969) mostraron que el interés por los miembros de la misma especie no es algo aprendido y plantearon que las crías de algunas especies están programadas biológicamente para formar un vínculo emocional con sus progenitores, con independencia del factor alimentación; proceso al que llamaron *impronta* o *troquelado*.

Por otro lado, Harlow & Harlow (1969) llegó a demostrar, con monos Rhesus lactantes, que el factor más importante en el desarrollo de respuestas afectivas no era la alimentación, sino la posibilidad de abrazarse y mantener un contacto cálido y reconfortante.

A partir de estas investigaciones, Bowlby (1993) formuló su teoría del apego, que nos permite reconocer la tendencia de los seres humanos a establecer vínculos afectivos intensos con otras personas. Así, la preferencia innata de los bebés hacia estímulos sociales (el rostro humano, la voz de la madre), frente a fuentes de estimulación no social, nos indica la necesidad primaria de la relación social y, por tanto, la necesidad básica de formar vínculos afectivos duraderos con las personas del entorno. Por tanto, desarrollo afectivo y desarrollo social son prácticamente inseparables durante la primera infancia. Se puede decir que la socialización es un proceso interactivo, esencial para el/la niño/a y para el grupo social donde nace: a través de él la persona satisface sus necesidades y asimila la cultura, a la vez que, recíprocamente, la sociedad se perpetúa y desarrolla.

1.1.4.1. Procesos de socialización

La adquisición de conocimientos sociales es uno de los aspectos más importantes del proceso de socialización (Ortega, 1992). Su construcción y desarrollo mejoran el sentido social, cultural, etc., favoreciendo la aparición de procesos afectivos y conductas sociales. El/la niño/a empieza a reconocer su imagen con claridad, independientemente de su carácter contingente o no, y se inicia el uso de los pronombres personales (como vemos, las diferentes áreas de desarrollo se entremezclan e interactúan, por lo que hay que considerar siempre al/la niño/a desde un aspecto global). Es necesario que aprenda a evadir las conductas consideradas socialmente indeseables y que desarrolle determinadas habilidades para relacionarse, de tal modo que sepa reconocer lo que es adecuado o no, tenga control sobre su conducta y sobre la influencia de la motivación para actuar de forma adecuada. Esta motivación se debe basar en la moral (lo cual supone interiorización de normas) y en el razonamiento sobre la utilidad social de determinados comportamientos, que benefician la estimulación del respeto, la tolerancia, la solidaridad, etc., entendidas como actitudes y aptitudes prosociales.

La intolerancia, el abandono, las imposiciones no explicadas o la frialdad en las relaciones tienen resultados negativos en el desarrollo de el/la niña/a. Entendemos que, en la educación de su desarrollo emocional y de conductas deseadas, es ineludible que estén sujetos a determinadas normas de disciplina, pero estas deben fundarse en la explicación de su valor y no en la imposición de las mismas.

Según Sánchez (2010), podemos considerar esencialmente tres procesos de socialización, pero, aunque los diferenciamos por motivos didácticos, hay que tener siempre presente que los tres están íntimamente relacionados entre sí:

- Procesos mentales de socialización: adquisición de conocimientos.
- Procesos afectivos de socialización: formación de vínculos.
- Procesos conductuales de socialización: conformación social de la conducta.

Para la socialización, es importante tener en cuenta una serie de criterios con los que los/as niños/as podrán concordar sus acciones, sus respuestas emocionales y sus comportamientos sociales. Centrados en la sensibilidad de la actuación, el objetivo será fomentar contextos de interacción privilegiados, apreciar las demandas afectivas, ajustando

sus comportamientos con coherencia social y con sus necesidades afectivas, sociales, relacionales y de comunicación.

1.1.4.1.1. Procesos mentales: adquisición de conocimientos

Los procesos mentales de socialización son amplios y engloban, por ejemplo, el conocimiento de los valores, las normas, las costumbres y las personas, así como el aprendizaje del lenguaje y la adquisición de conocimientos sociales, de uno mismo y de la sociedad (Marchesi, 1985), transmitidos a través del sistema escolar y otras fuentes. Todo esto hace que el/la niño/a conozca cómo es su sociedad, se comunique con sus miembros y pueda comportarse conforme a lo que los demás esperan que haga.

Según Bowlby (1993), a partir de los 18 o 24 meses es cuando los/as niños/as reconocen su imagen con independencia de su carácter contingente o no. En este mismo periodo comienzan a utilizar los pronombres personales. Estas diferencias entre el yo y los otros se desarrollan de forma temprana en la interacción por discriminación y en el reconocimiento entre diferentes personas. El entorno y sus acciones favorecen el aprendizaje de su distinción en torno a los demás, reconociendo los efectos que siguen a sus acciones y desarrollando la interacción por turnos.

1.1.4.2. Procesos conductuales: conformación social de la conducta

El desarrollo social implica también aprender a reconocer las conductas consideradas socialmente deseables y la adquisición de determinadas habilidades sociales. Toda conducta en público está regulada socialmente, determinando las formas adecuadas e impropias. Para ello, es fundamental aprender habilidades para relacionarse, orientadas hacia la adquisición del conocimiento de valores, normas, hábitos sociales, etc., y el adecuado control de la conducta para poder llevarlos a cabo (Garrido, 1994).

En los primeros años, los/as niños/as no conocen ni comprenden los valores y las normas sociales, de ahí que, durante este periodo, se observen numerosos conflictos ante los que los/as niños/as reaccionan, frecuentemente, con rabietas. Es importante estar atentos a las demandas de los/as niños/as, respondiendo de forma favorable si se consideran adecuadas, y no aceptar las rabietas como la forma habitual de pedir algo, ni ceder ante esta forma de petición. Se debe proceder de la mejor manera para evitar que los/as niños/as adquieran el hábito de repetir incansablemente estas conductas alteradas.

1.1.4.2.1. Procesos afectivos de socialización

Uno de los aspectos esenciales del progreso durante los primeros años de vida es el desarrollo afectivo (Garrido, 1994). Los niños nacen con una gran capacidad de aprendizaje, preorientados a buscar y preferir estímulos sociales y necesitados de vínculos afectivos con algunos de los miembros de su especie.

El apego y la amistad son vínculos afectivos básicos, jugando se crea apego y se aprende un rol fundamental en estos primeros años. Durante el desarrollo social, van a interactuar entre sí cuatro grandes sistemas que van a mediatizar las relaciones con el entorno (Bowlby, 1993):

- Sistema exploratorio: tendencia a interesarse por el mundo físico o social y a conocerlo.
- Sistema afiliativo: tendencia a interesarse por las personas y a establecer relaciones amigables con ellas.
- Vínculo de apego: mantiene la proximidad y una interacción privilegiada.
- Miedo ante los desconocidos y tendencia a relacionarse con cautela o recelo.

A partir del segundo año de vida, el vínculo de apego se consolida, enriqueciendo sus componentes relacionales y, por tanto, el desarrollo de las capacidades intelectuales. Las capacidades lingüísticas y mentales mejoran la comunicación y el entendimiento con las figuras de apego, provocando que la interacción sea menos asimétrica y más cargada de significados sociales.

La autonomía motora y el desarrollo de estas capacidades facilitan la ampliación del ambiente físico y social en el que interactúa el/la niño/a, ampliando su autonomía y perdiendo dependencia hacia la figura de apego. La exploración y la manipulación, los desplazamientos hacia lugares cada vez más alejados de las figuras de apego y las nuevas relaciones con otros niños cambian su mundo social.

1.1.4.3. El apego

Las necesidades de unión, afectivas, de placer y alimentación enfatizan la existencia de un ser bio-psico-social (López, 2008), determinando la interacción mutua y el desarrollo de vínculos afectivos. El/la niño/a establece estos vínculos con aquellas personas que interactúan

de forma privilegiada con él, son relaciones caracterizadas por determinadas conductas, representaciones mentales y sentimientos (Bowlby, 1993).

Estas conductas se establecen para conseguir o mantener la cercanía, el contacto y la comunicación con la persona a la que se está apegado, así como conductas de interacción privilegiada. El apego supone también la construcción de un modelo mental (componente cognitivo) de la relación con las figuras de apego, que incluye los recuerdos, el concepto de la figura de apego, el concepto de sí mismo y las expectativas sobre la relación. Por último, el apego es, además, un conjunto de sentimientos (componente emocional) asociados a las personas con las que se está vinculado, a uno mismo y a la propia relación.

El apego desarrolla sentimientos de seguridad, bienestar y placer, asociados a la proximidad y el contacto, provocando situaciones de ansiedad en las separaciones o dificultades para el contacto. Estos tres componentes constituyen lo que Bowlby (1993) denomina el *sistema de apego*, que funciona, principalmente, como un sistema de mantenimiento de seguridad que apoya la exploración y el aprendizaje del entorno, mientras garantiza la protección del niño.

Según Trevarthen (1988), las emociones tienen una importante función expresiva de nuestras necesidades, que difícilmente pueden satisfacerse prescindiendo del mundo social. Las emociones expresan a los demás la energía, la dirección y el cambio de los estados de la mente, especialmente de sus aspectos interpersonales. Saardani, Mumme & Campos (1998) indican que, para una afectividad favorable, se demanda la capacidad de un conocimiento de los estados emocionales propios y de los demás y cierta habilidad en el manejo de conceptos y términos relacionados con este ámbito. Este periodo se comprende entre las edades de cinco a siete años.

Poco a poco, el/la niño/a siente el impulso de afirmar la individualidad de su yo, pero sus relaciones aún se caracterizan por ser dependientes. Alrededor de los cuatro años, han conseguido el suficiente repertorio de conductas afectivas y sociales como para proyectarlas en otros espacios de relación social, en los que van a experimentar nuevas emociones afectivas. Desarrollan la capacidad de sentir las emociones de otra persona, aunque su relación todavía se centra en respuestas de rivalidad y empatía.

1.1.4.4. La relación entre iguales, el juego y la amistad

Las relaciones con los iguales suponen una tarea evolutiva básica en la infancia, condicionada por el desarrollo de una locomoción independiente y por la posibilidad de comunicarse con todas las personas que se encuentran en su contexto de acción. Estas relaciones son principalmente importantes cuando se escolariza al/la niño/a, siendo un objetivo esencial, tanto para la familia como para la escuela, conseguir que adquiera habilidades socioemocionales cada vez más complejas en las interacciones con sus iguales.

Damon (1989) distingue tres tipos de aprendizajes entre iguales (tutoría, cooperación y colaboración), que se diferencian a su vez por el grado en que se dan las dos dimensiones de la interacción (igualdad y compromiso mutuo). Para este autor, la *igualdad* hace referencia al grado de simetría que se establece entre los participantes de una situación social. Por otro lado, el *compromiso mutuo* alude al grado de conexión, bidireccionalidad y profundidad de las conversaciones que se establecen en la participación.

Las relaciones entre iguales son diferentes a las que puede establecer el/la niño/a con los adultos y extraños. En aquellas suele desarrollarse un juego creativo y físico, donde el/la niño/a aprende a dominar sus impulsos, ceder, asumir responsabilidades, intercambiar favores, compartir, tener en cuenta el punto de vista del otro y otras muchas habilidades sociales, proporcionando oportunidades para mejorar su desarrollo cognitivo y socioemocional (Kaufman, 1994). La etapa infantil, fundamentalmente durante la construcción del individuo, viene en gran parte definida por la actividad lúdica, de forma que el juego aparece como algo inherente a los/as niños/as.

Desde pequeños tienen capacidad para realizar actividades compartidas con sus iguales, centradas en los objetos y que se pueden considerar como antecedentes del juego paralelo, ya que estos intercambios con otros/as niños/as implican una imitación de sus acciones con objetos, actuando estos como modelos. A partir de aquí, las interacciones van a tener un matiz más social, beneficiando el desarrollo de la comunicación (Trevarthen, 1988), el afianzamiento de la locomoción y de las habilidades motoras y la maduración de la capacidad simbólica a nivel cognitivo.

El juego simbólico (Piaget, 1988) desarrolla la comprensión de que el significado fingido puede compartirse con otros niños durante estos juegos de simulación, actividad que,

aunque comience a los dos años, se consolida principalmente a los tres años y durante toda la etapa de la Educación Infantil.

Las amistades se van a caracterizar por preferencias mutuas hacia determinados juegos, un afecto compartido y juegos más sofisticados que con el grupo de iguales, aunque estas relaciones hasta los tres años no adquieren cierta estabilidad. Tienen una visión egocéntrica a la hora de analizar y entender la amistad (Selman, 1981), no distinguen la propia perspectiva de la de los demás y son incapaces de reconocer que sus amigos/as pueden interpretar la misma experiencia social de manera diferente a como lo hacen ellos/as mismos/as. Cada vez buscan más la relación con sus iguales, principalmente en el contexto escolar, apareciendo también más conflictos al aumentar el abanico de interacciones. Este periodo se caracteriza por las amistades dirigidas por padres o cuidadores, donde la ruptura llega con facilidad cuando hay conflictos interpersonales, aunque las experiencias positivas aporten múltiples beneficios (Bukowski, Motzoi & Meyer, 2009).

En las edades de la etapa de Educación Infantil, se empiezan a establecer relaciones en diadas o grupos pequeños. Podemos definir el *grupo de iguales* como el conjunto de individuos que interaccionan entre sí y que ejercen algún grado de influencia recíproca unos sobre otros (Hartup, 1983). Este grupo acuerda sus propias reglas, exige su cumplimiento y excluye a los que no lo hacen. En un principio carecen de regularidad, consistencia, sentimientos de pertenencia y liderazgo, pero lo van a tener con posterioridad, formándose, muchas veces, por circunstancias particulares en torno a las actividades dirigidas por los adultos o en el patio de recreo.

Alrededor de los cinco años, se forman ya grupos organizados en torno a las reglas de juego y con jerarquías de dominancia que muestran el desarrollo de habilidades sociales. En estas edades, los grupos de niños y niñas suelen separarse espontáneamente, separación que suele seguir hasta la preadolescencia. Esta disgregación se debe a los distintos intereses y estilos de comportamiento que muestran ellos y ellas en juegos y actividades, fundamentados en la distinta educación cultural que suele recibir cada sexo.

La calidad, la cantidad y el contexto donde se dan estas relaciones entre iguales son fundamentales para el desarrollo de buenas competencias sociales en los/as niños/as. Se ha demostrado que los/as niños/as que pertenecen al mismo grupo por periodos de tres años consecutivos tienen mejores resultados en la competencia social que otros que son separados

de su grupo estable, interrumpiendo sus interacciones positivas (Sanders, 1996). Los vínculos afectivos que establecen son una de las bases más sólidas de su proceso de socialización, de tal forma que el apego y la amistad mediatizan el desarrollo social y favorecen la unión con el grupo. Estas interacciones propician la formación de grupos pequeños y estables (Berndt & McCandless, 2009), de ahí la importancia de las aulas como lugares donde establecer oportunidades de amistad, determinadas en la elección y naturaleza de las mismas (Nesdale, 2011).

El juego y las actividades lúdicas favorecen el aprendizaje social a través de la integración en los grupos, impulsado por las actividades formales, la resolución de problemas o conflictos afectivos de forma autónoma, el desarrollo de la creatividad, la formación de su personalidad (configuración de la identidad) y la aplicación de conocimientos a una realidad cada vez más conocida, siendo un precursor significativo para el desarrollo de la conciencia adulta (Singer & Singer, 2006). Mediante el juego tienen la oportunidad de ejercitar las formas de conducta y los sentimientos que corresponden a la cultura en la que viven (Garvey, 1977), lo que caracteriza el inicio del comportamiento conceptual, a la vez que proporciona placer, entretenimiento, alegría, encauza energías positivas y descarga tensiones, buscando el equilibrio en el desarrollo afectivo o emocional (Vygotsky, 1982).

Podemos distinguir cuatro etapas en el desarrollo social a través de la actividad lúdica (aunque algunas de estas pueden darse simultáneamente):

- Una actividad lúdica esencialmente asimétrica y con el adulto. Hay interacción, pero el adulto marca las pautas que se van a seguir.
- Hacia los dos años aparece el juego paralelo, le agrada estar junto a otros durante el juego, pero cada uno juega para sí.
- El juego asociativo, donde se desarrollan acuerdos recíprocos y regulaciones de la actividad, que constituyen una base de futuras organizaciones colectivas. Establecido a partir de los cinco años.
- El juego de roles aparece aproximadamente por el mismo periodo que el anterior y es uno de los motores de la socialización.

Cada niño/a decide tomar un papel para realizar una representación determinada de actividades generalmente propias de los adultos. Así se inicia en las reglas y normas sociales, a medida que va tomando parte activa en el juego. Simultáneamente, aparecen procesos de

construcción de su identidad personal y sexual y de su situación dentro de un determinado grupo social (Sarlé, 1999).

El desarrollo social tiene una manifestación propia y diferente en cada individuo, existiendo cambios de carácter cuasi normativos, es decir, que se observan en la mayoría de las personas. Estos cambios guardan relación con factores evolutivos y socio-culturales, como factores homogeneizadores que explican las similitudes entre personas (Baltes, Reese, Lipsitt, 2004).

1.1.4.5. Características generales

- Multiplicidad de contextos socializadores.
- Importancia de la televisión como agente socializador.
- Regulación progresiva de la conducta individual en las interacciones con el grupo de iguales.
- Importancia del rol mediador del docente.
- Aparición de miedos, angustias y pesadillas.
- Aparición de algunas conductas sociales conflictivas.
- Búsqueda de la interacción con iguales.
- Desarrollo del juego paralelo. Introducción al juego simbólico.
- Primeros intentos de juego asociativo.
- Progresiva interiorización de normas, reglas y hábitos sociales.
- Aparición de la conciencia social. Toma de conciencia de la pertenencia grupal.
- Consolidación del desarrollo afectivo. Primeras muestras de equilibrio emocional.
- Resolución de conflictos socio-afectivos mediante el diálogo.
- Primeros pasos en la adquisición de capacidades metacognitivas: autorregulación de las pulsiones emocionales y autocontrol de la conducta social.
- Consolidación de sentimientos prosociales: empatía, solidaridad, escucha.
- Consolidación del afecto hacia los demás.
- Posibilidad de compartir sentimientos grupales no egocéntricos: alegrías, tristezas.

- Afirmación progresiva de la identidad propia. Afirmación progresiva de la identidad social o grupal. Sentimiento positivo de pertenencia grupal.
- Desarrollo progresivo del juego asociativo y aumento de la complejidad del juego de roles.

1.2. Aspectos significativos de las últimas leyes educativas

En los últimos años, la educación se ha convertido en un escenario de confrontación de los distintos intereses políticos. A pesar de ello, una vez realizado el análisis de las últimas leyes, podemos observar que no existen cambios significativos en el periodo de docencia de Infantil, compartiendo como núcleo central de las mismas el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad (LOGSE, LOE, LOMCE).

La Educación Infantil se define a través de sus objetivos, que aspiran al desarrollo de las capacidades propias de cada una de las dimensiones de la personalidad. Estas capacidades están relacionadas con las competencias básicas, constituidas como un componente más del currículo en el artículo 6 de la LOE, que enumera los objetivos y enuncia las habilidades, pero olvida, en el desarrollo de las enseñanzas mínimas, las competencias básicas. Una *competencia* se define como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas, en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales, que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos (Rychen y Salganik, 2006). Es la forma en que cualquier persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social. En su conjunto, constituyen los aprendizajes imprescindibles para llevar una vida plena.

El interés por las competencias básicas está iniciando un cambio a favor de la búsqueda y consecución de un aprendizaje más funcional, basado en la reacción de los aprendizajes de la educación tradicional como rasgo representativo o dominio de destrezas (Gimeno, 2008). La contextualización de las mismas implica la adaptación a la situación o problema de cada realidad, teniendo implícito el momento de la aplicación de los saberes a las tareas que se deben desempeñar (Zabala, 2007). Los textos analizados no recogen de forma explícita la consideración de las competencias en la Educación Infantil. Solo se hace mención a la competencia comunicativa de los/as niños/as en esta etapa y, aunque la normativa aplicable en Educación Infantil no concreta su tratamiento en esta etapa, su inclusión se lleva

a cabo de forma implícita en los enunciados que componen los bloques y las áreas de conocimiento (Vieites, 2009). Se podrían enfocar cada una de las competencias básicas desde el punto de vista de la Educación Infantil asociándolas con las áreas del currículo y con los objetivos generales (Muñoz, 2009).

1.2.1. Competencias básicas

El análisis de los contenidos, los procesos y las competencias básicas de cada uno de los objetivos de las distintas leyes educativas nos ayudarán a conocer las responsabilidades que asume la LOMCE.

1.2.1.1. Identidad y autonomía

Los objetivos sobre identidad y autonomía, es decir, el conocer el propio cuerpo, el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias (los movimientos y los hábitos de control corporal), aparecen en la LOGSE, la LOE y la LOMCE. En la misma línea están la adquisición progresiva de autonomía en las actividades habituales (imagen de uno mismo positiva, equilibrada y autonomía personal), descrito en la LOE, y el desarrollo de las habilidades sociales, a fin de que el/la niño/a pueda actuar desde su criterio, con opciones a conseguir lo que se propone y con capacidad para asumir las consecuencias de lo que hace, tanto en lo personal como en lo social. Estos objetivos requieren la enseñanza de valores como la dignidad, la libertad, la autoestima, la seguridad en uno mismo, la capacidad de frustración y de asumir problemas, la honestidad y la comprensión de las normas que rigen el juego social, de manera que el/la niño/a cree su código moral.

1.2.1.2. Conocimiento físico y social

El conocimiento físico y social está determinado por la observación y exploración del entorno familiar, natural y social, descubriendo así las características físicas y sociales del medio en el que se vive (LOGSE, LOMCE). Los objetivos son que el/la alumno/a admita vivir en sociedad, perciba la realidad social del mundo donde habita y practique la ciudadanía democrática.

El desarrollo de esta área engloba la incorporación de conductas individuales que permitan al alumno/a relacionarse y convivir en una sociedad plural, así como mejorar sus habilidades para cooperar, comprometerse y afrontar conflictos. Para lo cual, se impulsan la

empatía, la tolerancia y el respeto al otro (a sus valores, sus creencias, su cultura y su historia personal).

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico se logra mediante actividades que desarrollan el contacto con determinados aspectos naturales, lo que repercute en una de las áreas de Infantil. Los espacios exteriores permiten utilizar materiales y objetos que no suelen ser usuales en el aula, o la casa, y que benefician el desarrollo de cualidades que le serán de interés en el futuro (Rodríguez, 2010).

La competencia social se trabaja de forma pionera en Educación Infantil, como primer foco social al que asiste el/la niño/a después del entorno familiar. Constituye un contexto para el contacto con otros iguales, donde se aprende la existencia de otros intereses presentes, además de los propios, como punto de inicio de una socialización estructurada, y donde las pautas de interacción que ha cultivado en el entorno familiar se fortalecen (Rodríguez, 2010). Familia y docentes trabajan conjuntamente para que los niños y niñas lleguen a ser personas competentes, asumiendo actitudes y valores para la convivencia en una sociedad democrática, plural y participativa.

Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de socialización, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos, son las condiciones básicas para la convivencia y la relación social (LOE). Igualmente necesario es conocer y comprender el mundo físico (naturaleza y artefacto humano), de manera que se entiendan las relaciones causa-efecto, se puedan hacer pronósticos y se aprenda a actuar desde el respeto, a fin de preservar y mejorar nuestro entorno, nuestra forma de vida y la de todos los seres vivos.

1.2.1.3. Comunicación y lenguaje

Los objetivos educativos que atañen a la comunicación y el lenguaje son desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión (manifestaciones de la comunicación y del lenguaje), recogido en la LOGSE, e iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo (LOGSE, LOE, LOMCE), utilizando el lenguaje como herramienta tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones, basada en el intercambio de información, el ajuste en la percepción cultural y en el desarrollo de actitudes (Stenberg, 1981). Requiere que el/la alumno/a domine las habilidades comunicativas (lingüísticas y no-

lingüísticas) y que maneje las reglas que demandan los diferentes contextos de interacción. En relación con el lenguaje matemático, deberá conocer los números, las operaciones básicas y los símbolos, así como la expresión y el razonamiento matemáticos, a fin de que sea capaz de manejar estas herramientas en el conocimiento del mundo, de sus aspectos cuantitativos y espaciales, y en la resolución de situaciones cotidianas.

La comunicación es la única competencia básica a la que se hace referencia explícita en la legislación educativa. De hecho, su relación con el área "Lenguajes: comunicación y representación" es prácticamente biunívoca. El lenguaje, entendido como vía de aprendizaje, de expresión y comunicación, de autorregulación personal, de relación e interacción con los otros, se considera clave para el desarrollo integral del alumnado a lo largo de todo el sistema educativo, abarcando en esta etapa una dimensión psicomotriz, expresivo-cognitiva y afectiva-relacional. Este desarrollo le va a permitir que interiorice sus conocimientos, exprese sentimientos y deseos y regule su propio comportamiento.

1.2.2. Iniciación en competencias para el cambio de etapa

Las competencias que se imparten para afrontar el cambio de etapa tienen que ver con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El/la alumno/a aprenderá a obtener y seleccionar información, y sabrá procesarla y comunicarla en diferentes soportes, haciendo de la tecnología una vía de aprendizaje e interacción. En Educación Infantil se introduce el uso del ordenador en la iniciación a la lecto-escritura y las actividades numéricas, con juegos de ingenio, lenguaje, etc.

El objetivo de esta enseñanza es que el/la alumno/a sea capaz de aprender solo (se aprende a aprender). Engloba varias habilidades: saber hacerse preguntas y satisfacerlas con respuestas lógicas, admitir que encontrará diversas soluciones a un mismo problema, ser consciente de sus conocimientos y sus carencias, manejar diferentes procesos de aprendizaje y dominar los que mejor se adaptan a sí mismo/a, y conocer sus habilidades a fin de que se sienta seguro ante el reto de seguir descubriendo el mundo. Aprender es ser capaz de cambiar la conducta como fruto de la experiencia, permitiendo al individuo adaptarse a nuevas situaciones ambientales y sociales (Gruart i Massó, 2008). La competencia de aprender a aprender está presente no ya en todo el sistema educativo, sino a lo largo de toda la vida. Podemos planificar actividades significativas, motivadoras para estas edades, que exijan la implicación del alumnado y potencien el desarrollo de habilidades cognitivas, así como la

práctica de capacidades y destrezas. Por ejemplo, la estimulación de actividades manipulativas en los periodos adecuados de la infancia puede contribuir a un perfecto desarrollo de las estructuras y capacidades cerebrales. La observación, la exploración y la manipulación instarán al alumnado a cuestionarse su mundo y a seguir aprendiendo sobre él. Aprender a aprender es una competencia que no termina nunca de crecer.

El desarrollo de las áreas cultural y artística implica apreciar el valor de la comunicación creativa de ideas, conociendo los medios de expresión que existen (música, artes visuales, artes escénicas, lenguaje verbal, lenguaje corporal, artes populares, etc.) y adquiriendo un criterio propio ante las manifestaciones estéticas, artísticas y culturales. El arte y la cultura deben convertirse para el/la alumno/a en una forma de placer, aprendizaje y crecimiento personal. La competencia cultural y artística en Infantil se podría considerar una seña de identidad de esta etapa, pues las actividades que se realizan en la educación de los más pequeños suelen estar relacionadas con la creatividad, debido a los buenos resultados que se consiguen. Esta área también se relaciona directamente con la competencia “Lenguajes: comunicación y representación”.

Podríamos tratar las competencias básicas orientándolas desde la perspectiva de la Educación Infantil. Sin embargo, la contextualización de las competencias implica adaptarlas a la situación o problema de cada realidad. Las competencias tienen implícito el elemento contextual referido al momento de aplicar los saberes a las tareas que la persona debe desempeñar (Zabala, 2007), por lo que la pretensión será definir las en la realidad y la actualidad de la Educación Infantil.

1.3. Habilidades básicas

1.3.1. La atención

Los estudios sobre *atención* se han tratado, desde distintas perspectivas, como procesos de control de la memoria operativa (Shiffrin y Scheider, 1977), de orientación (Posner, 1980), como causa de selección más que de actividad preparatoria (LaBerge y Brown, 1989), etc. Su activación parte del interés en un aspecto único y limitado de todo lo que somos capaces de percibir. Los/as niños/as tienen cualidades, fuerza y recursos para participar en las situaciones de forma atenta, curiosa e interesada, capacidad de concentración

en una misma tarea (unos 30-40 minutos) y una agudeza cognitiva en las características, el tratamiento y las transformaciones que pueden admitir y sugerir.

Las diferencias entre los distintos niños y niñas son importantes, a pesar de que la dirección del desarrollo de la atención parece claramente señalada. La forma en que cada niño/a recorre el camino está sujeta a diferenciaciones influidas por factores externos (intensidad, novedoso, posibilidad de movimiento, complejidad, discrepancia). Estos cambios en la atención están controlados a través de la conexión entre las diferentes características de los estímulos (Treisman y Galade, 1980). Según se desarrolla, acumula registros en la memoria, se interesa por nuevos rasgos de la realidad, almacena experiencias previas, se forma expectativas en relación con acontecimientos futuros, etc., pasando, de una atención cautiva a los dominios de los estímulos a una atención voluntaria, fruto de las experiencias, intereses y expectativas. Dependiendo, por supuesto, de las características de cada sujeto, la capacidad de atención irá siendo cada vez más controlada, más cognitiva, más motivada.

En esta etapa se debe cuidar la elección de los materiales y actividades a fin de que sean significativos para el/la alumno/a. Samuels (1967) propone la hipótesis de “localización de la atención”, centrándola en la forma impresa en lugar de en el contexto. Esta capacidad cognitiva superior es un requisito inevitable y fundamental para cualquier tipo de aprendizaje posterior. Resulta necesario insistir en la importancia que desempeña la atención en el aprendizaje en cuanto a capacidad para construir, asignar sentido y significado a los nuevos conocimientos, y su influencia en el rendimiento escolar del alumnado.

1.3.2. La percepción

Tradicionalmente, se ha definido la *percepción* como la aprehensión de la realidad a través de los sentidos (cinestesia, háptico, oído, vista). La información captada es manejada en distintas etapas, asegurando la interconexión entre la sensación, la percepción y otros procesos mentales superiores y siguiendo una línea acorde a un enfoque del procesamiento de esta información.

Es un proceso que usa el conocimiento previo para recopilar e interpretar los estímulos que nuestros sentidos registran (Martlin, 2002). Los/as niños/as no se limitan a absorber de forma pasiva los impactos visuales, auditivos y sensoriales, también analizan, interpretan e integran estas percepciones para aprender sobre el mundo que les rodea. La

destreza temprana en estas tareas constituye una de las bases para posteriores logros cognitivos, integrando la información que proviene de nuestros sentidos de manera gradual y procesal. Tanto la percepción como la atención son la base de todo aprendizaje posterior: la información debe ser atendida y percibida para poder trabajar sobre ella.

Según Kellogg (2003), la *percepción* es el resultado de los procesos que construyen representaciones mentales a partir de la información disponible en el entorno. El aprendizaje lleva incluidos mecanismos complicados de asociación y codificación, como son la detección, la discriminación, el reconocimiento, la identificación y el juicio. Las tareas de detección y discriminación están más determinadas por factores sensoriales, lo que no excluye el aprendizaje, mientras que las de reconocimiento, identificación y juicio conllevan una creciente intervención del aprendizaje o la experiencia. Es importante motivar la percepción en sus múltiples dimensiones, adecuando las actividades al nivel de desarrollo evolutivo de los/as alumnos/as en cada una de ellas.

La *discriminación visual* es una habilidad visorio-perceptiva que permite detectar, diferenciar y seleccionar estímulos visuales basándonos en los atributos que los determinan, contribuyendo a la segmentación de la figura-fondo, las relaciones visorio-espaciales, el cierre visual, la memoria y la lógica visual. El desarrollo de esta habilidad nos permite la manipulación de objetos y estímulos visuales del entorno natural. Frostig (1966) atribuye para la organización visual factores de coordinación óculo-manual (de dos a cuatro años y medio), discriminación fondo-figura (de cuatro años y medio a cinco años y medio), percepción de la forma constante (de cinco a seis años), percepción de las posiciones espaciales (de cinco a seis años) y percepción de las relaciones espaciales en el plano y desarrollo grafomotor (de cinco años y medio a ocho años).

La percepción del espacio resulta de la interacción entre las capacidades sensoriales tempranas y el aprendizaje. La representación del espacio elaborada por el/la niño/a está apoyada en dos fuentes: una de ellas derivada de la actividad infantil exploratoria y manipulativa; y la otra transmitida a través del lenguaje adulto, que es responsabilidad del profesor.

Para Piaget & Inhelder (1982) la organización espacial se construye sobre dos planos: el perceptivo o sensomotor y el plano representativo o intelectual. Los referentes espaciales que se van aprendiendo están relacionados con la posición del sujeto y los objetos. Se pasa

progresivamente desde la lateralización hasta la percepción de la propia lateralidad, conociendo el espacio desde el propio cuerpo o a través de las nociones de proximidad o lejanía respecto del mismo. La percepción espacial se logra paulatinamente, dominándola sobre los seis o siete años. La tentación de concebir el espacio como algo inmediatamente dado en la experiencia e inmediatamente dado en la percepción es mayor que en otros ámbitos del conocimiento (Flavell, 1978).

Existen muchos problemas relacionados con la deficiencia en la percepción espacial, así, por ejemplo, algunos problemas de lectura están relacionados con la confusión perceptiva de la lateralidad de determinadas letras: b / p; d / q; d / b. Entre los cuatro y los seis años los/as niños/as incorporan una percepción proyectiva de las relaciones espaciales: aprenden que hay cambios al modificar su propia perspectiva y tienen capacidad para imaginarse las alteraciones que pueden ocurrir al variar el centro de referencia, pero todavía cometen errores en su representación.

La percepción temporal es común a los sucesos y tan difícil de adquirir para el/la niño/a como la percepción del espacio. Según García (1997), se caracteriza por dos aspectos:

- El orden o distribución cronológica de los cambios o acontecimientos sucesivos.
- La duración, representando la medida en minutos y segundos de los intervalos comprendidos entre dos estímulos.

La interiorización del significado de *tiempo* como algo homogéneo solo tendrá lugar a partir de los siete años. Las dificultades para la captación del tiempo tienen que ver con los aspectos de duración y orden, puesto que no es perceptible ninguna experiencia fuera del momento presente. La experiencia de duración supone ser conscientes de lo ya pasado, mientras que la ordenación mental implica conocer los sucesos que han tenido lugar en ese lapso de experiencia personal. En esta etapa, la reconstrucción temporal parte de las vivencias concretas en las que las expresiones temporales (antes, ahora, después) tienen una dimensión puramente instrumental, es decir, solo tienen significado a partir de las propias experiencias relacionadas con los intereses propios.

En este periodo, tanto la modalidad perceptiva del mundo como la percepción del/la niño/a están a niveles de funcionamiento semejantes a las de las personas adultas. Unas

modalidades perceptivas que, no olvidemos, se encuentran conectadas entre sí. Piaget (1973) defiende que en un principio estas modalidades están separadas y que a través de la experiencia van paulatinamente relacionándose. Sin embargo, en este sentido, Bower (1974) lo contradice, afirmando que están relacionadas desde el “nacimiento” y que se van distinguiendo con la experiencia. Finalmente, en esta etapa se produce un cambio desde la experiencia personal del tiempo a una noción más objetiva y convencional del mismo, lo que permite interpretar el calendario y el reloj.

1.3.3. La memoria

La memoria es el proceso psicológico que sirve para almacenar información, codificarla y registrarla de alguna manera. La información adquirida se almacena y puede ser recuperada en un momento dado, de tal forma que el lenguaje, el mundo y nuestra propia historia personal se encuentran registrados y organizados en este enorme almacén al que llamamos *memoria*. Las definiciones de la memoria se centran en dos modelos: el “procesual”, referido a las etapas de codificación, almacenamiento y recuperación de la información (Craik & Lockhart, 1972), y el estructural, referido a los elementos interrelacionados como la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo (Atkinson y Shiffrin, 1968). A continuación, definimos cada uno de estos conceptos:

- Procesos de adquisición: responsables de la entrada de la información, integrados en la fase los procesos atencionales, perceptivos y los fenómenos de “registro”.
- Procesos de almacenamiento: destinados a codificar la información, a representarla y organizarla.
- Procesos de recuperación: permiten utilizar la información adquirida y registrada en la memoria.
- Memoria sensorial (MS): habilita el almacenamiento de la información registrada sensorialmente (icónica o visual y ecoica o auditiva) en la memoria a corto plazo (Neisser, 1967).
- Memoria a corto plazo (MCP): mecanismo que codifica e interpreta la información, almacenándola con un límite de tiempo y cantidad; una vez procesada, dicha información pasará a la memoria a largo plazo.

- Memoria a largo plazo (MLP): es la memoria con mayúsculas, encargada de retener y conservar cualquier información, ya sean conocimientos, valores, habilidades, experiencias, etc.

En este sentido, el modelo de Baddeley y Hitch (1974) defiende la existencia de un ejecutivo central encargado de controlar otros sistemas que trabajan de modo concurrente. Se trata de desarrollar la memoria comprensiva, sin que esto signifique la no realización de actividades para estimular la memoria repetitiva, ya que esta es importante para trabajar con números y símbolos.

Reconocer no es lo mismo que recordar, en esta etapa infantil es importante el reconocimiento a través de la selección de imágenes, objetos y situaciones que hemos visto o experimentado antes. El recuerdo es aún deficiente e inexacto, las palabras son recordadas más por el sonido que por su significado. De la misma forma, las estrategias para codificar y organizar son todavía muy limitadas (*proceso de categorización*).

Capítulo 2. Cultura y Educación

2.1. Delimitación del concepto cultura

Una de las de principales definiciones de la antropología cultural defiende que la *cultura*, o civilización, en un sentido etnográfico amplio, es todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de una sociedad (Tylor, 1871). Según Williams (1994), este punto de vista entiende la cultura como todo un modo de vida diferenciado.

Otros, como en el caso de Boas (1938) y sus discípulos, se centran en que cada cultura tiene su propia historia, definida por una trayectoria individual y por el relativismo cultural, reconociendo la igualdad intrínseca de todas las culturas, basada en la importancia del análisis de las aportaciones según el trabajo de campo. De igual forma, posteriormente, los trabajos de Robert Lowie declaraban que la “cultura es, en verdad, el solo y exclusivo tema de la antropología” (Kuper, 2000, p. 11).

Treinta años después, Kroeber y Clyde Kluckhohn mantienen que la cultura, “por lo que se refiere a su importancia explicativa y a lo generalizado de su aplicabilidad, es comparable a categorías tales como la gravedad en la física, la enfermedad en la medicina, o la evolución en la biología” (Kuper, 2000, p.12).

Una vez analizadas las definiciones, podemos destacar que la cultura constituye un objeto de estudio claro y distinto, en el que se involucran aspectos explícitos e implícitos de conducta y para la conducta, además de aspectos adquiridos y transmitidos mediante símbolos, que tiene como núcleo principal ideas, tradiciones y, especialmente, sus valores asociados (Kroeber y Kluckhohn, citado en Kuper, 2000).

Estas concepciones refuerzan su influencia en las ciencias sociales, facilitando la posibilidad de analizar elementos que harían posible la acción social (Parsons, 1968a), sin olvidar las consideraciones definidas por la personalidad y los roles sociales, así como la necesaria existencia de pautas de valor transmitidas por el sistema cultural a través de los símbolos, estimados como referente de lo cultural que reconocemos por su cualidad extensiva y distintiva en los diferentes escenarios de la vida social (Hall, 1984).

Según Baecker (2001), las acciones sociales son, a la vez, consideradas derivaciones directas de las orientaciones culturales y base de su existencia, inspirando una forma de

pensar circular en torno a la cultura y la acción social. Posteriormente, Parsons y Smelser (1984) describieron al sistema cultural como *latente*. De esta forma, se atribuye la concesión externa de lo cultural basada en la interrelación entre acción y sanción, que estructuraría las interacciones y situaciones sociales.

Kroeber & Parsons (1958), en su publicación “*The concept of culture and of social system*”, (p.583) plantean una salida a las divergencias entre sociólogos y antropólogos respecto a cuál debería ser el concepto central para el análisis de las sociedades (Baecker, 2001). Este artículo permite diferenciar notoriamente los objetos de estudio de la antropología y la sociología. Una teoría que no se centra solamente en símbolos, contenidos, valores, etc., sino que también comparte la importancia de la influencia del sistema social y las interacciones entre individuos y colectivos.

No distinguir estos conceptos puede generar un problema a la hora de analizar materiales empíricos, frenando el trabajo en el problema teórico fundamental, que tenía como objetivo descifrar los elementos de adaptación de la sociedad a la cultura y viceversa. Una labor que insiste en la relación entre cultura y sociedad, sin dejar de lado la importancia del proceso dinámico de adaptación en la adquisición de orientaciones normativas estables.

Luhmann (1998) resalta que en los sistemas sociales la cultura funciona como un mecanismo “que hace posible distinguir, dentro de la comunicación dirigida a temas determinados, entre aportaciones adecuadas e inadecuadas, o bien, entre un uso correcto o incorrecto de los temas” (p.161).

Así pues, la cultura podría percibirse como el factor que integra los diferentes *mundos* (entendiendo por *mundos* aquellos núcleos familiares articulados a través de múltiples mecanismos de comunicación y lógicas aplicables, justificadas en principios de valor y equivalencia) y facilita los procesos y dinámicas que transcurren transversalmente a la disimilitud funcional de la sociedad.

Es fundamental una noción que comprenda el concepto a partir del entendimiento y la distinción de mundos comunes (Boltanski & Thévenot, 2006), y no solo orientada a la operación comunicacional para facilitar el cotejo de la sociedad consigo misma.

Parsons (1968b) defiende que existe una relación directa entre la noción de *cultura* y el concepto de *ciencias sociales*, una teoría que se centra en explicar cómo es posible el orden

social. En este sentido, la cultura fue definida como un fondo relativamente estable de significados y normas compartidas.

Asimismo, es importante resaltar la cultura como un concepto histórico, entendida como la memoria de la sociedad (Luhmann, 1998) que refuerza la capacidad de recordar, anula el riesgo de olvidar y, con ello, posibilita la reproducción de la comunicación en su presente. De ahí la importancia de no centrarse únicamente en los recursos vigentes a la hora de asegurar los enlaces comunicativos que deviene necesario recordar. Es esta una concepción histórica relacionada con el continuo contacto con otros estilos y formas de vida y la posibilidad de su comparación. “La memoria no se da cuenta de que el pasado ya es obsoleto y permite que el fenómeno aparezca como conocido, como confiable, para conservarlo con la ilusión de poder establecer allí un cierto control” (Luhmann, 1998, p. 46).

Luhmann destaca que la cultura realiza así una observación de segundo orden, describiendo e interpretando todo elemento y operación social como un signo cultural. Esposito (2004) afirma que “todo lo que se hace, dice u observa en el ámbito de lo social puede ser entendido como fenómeno cultural. La cultura produce una duplicación de la sociedad, donde diversos aspectos, en principio incomparables, devienen comparables” (p. 92).

En este sentido, para adquirir una concepción equilibrada de *cultura*, es fundamental la creación de un modelo educativo en el que se puedan promover las culturas, con la dotación de oportunidades y con un lugar especial para las identidades, que permita al individuo mantener una idea de su propia identidad y tradición. El individualismo cultural descansa psicológicamente en una capacidad simbólica del hombre para captar relaciones de representación; nos adaptaremos a nuestro entorno en términos del significado que atribuyamos.

Por esto, se demanda una búsqueda de principios éticos universales que compatibilicen las diferencias y garanticen la cohesión social, con la intención de conseguir debilitar las distinciones jerárquicas, sin que las discrepancias se trastoquen en irreductibles e inconmensurables, y a favor de que se ocasionen nuevos mestizajes (Demorgon, 2005).

2.1.1. Diversidad cultural

El dominante proceso de globalización impulsa el acercamiento de personas y culturas provocando un constante intercambio cultural. Un contexto que demanda la necesidad de adquirir competencias que fomenten el entendimiento y la interacción para afrontar nuevas situaciones.

Diferentes modelos intentan explicar la adquisición, los efectos y el desarrollo de las competencias interculturales (Spitzberg & Changnon, 2009). Desde la perspectiva evolutiva, Bennett (1998) explica que las distintas reacciones respecto a la diferencia pasan por varias etapas, unas *etnocéntricas* (negociación, defensa y minimización) y otras *etnorrelativas* (aceptación, adaptación e integración).

De esta forma, para entender cómo las culturas difieren una de otras, y si sus diferencias se anulan, o se contradicen, o forman un conjunto armonioso, hay que saber que estas no difieren entre sí de la misma manera, ni en el mismo ámbito, y tener en cuenta aquellas formas de vida que no podemos conocer directamente. Las culturas son un hecho tan diverso e interconectado que resulta imposible conocerlo en toda su extensión (Velasco, 2003) y que, además, no permite una observación fragmentadora o fragmentada que obvie las relaciones que las unen.

Una diversidad cultural se desarrolla a través del contacto entre las diferentes culturas, de ahí que Pedersen (1994), en su obra *A handbook for developing multicultural awareness*, resalte la situación de “shock cultural” que se produce en el encuentro personal intenso entre individuos de distintas culturas. “El sujeto se encuentra inmerso en un proceso en el que le faltan las claves que le indican cómo comportarse y falla en la percepción de lo que habitualmente es bueno” (Jiménez, 2002, p.76).

La definición del término *shock cultural* intenta representar la reacción de estrés y desorientación que se produce al relacionar valores, normas y expectativas diferentes. Esta situación se puede clasificar en distintas etapas: la primera está relacionada con el contacto inicial, donde se especula con el nuevo contexto y se experimenta con las diferencias, sin dejar de lado la identidad; le sigue una fase de impacto con las diferencias y con la posibilidad de pérdida cultural en las relaciones, que fomenta interpretaciones erróneas de la nueva cultura; continúa con una etapa de integración y rechazo de las diferencias; seguida de un

periodo de autonomía y reconocimiento de las semejanza y diferencias; y termina con la aceptación de la independencia, que conduce a una multiculturalidad, y que valora y da sentido a un nuevo contexto, avalada por una identidad que se adapta a la actual situación (Jiménez y Aguado, 2002).

Este escenario multicultural puede aportar aspectos positivos, facilitando el desarrollo de destrezas que aumentan la capacidad de relación a través de la comunicación, reglas e identificación de estilos, aprendizajes de conductas no verbales, etc., apropiados al nuevo escenario. De esta forma se proporcionan un aprendizaje y un desarrollo educativo que refuerzan las destrezas sociales, entre las que destacan el conocimiento de las reglas de comunicación interpersonal, la adaptación a los efectos biológicos, características y condiciones demográficas y geopolíticas, y la comprensión de la propia cultura desde el punto de vista de la otra.

La comparación de la situación previa con la actual favorece el desarrollo de nuevas expectativas y el conocimiento del individuo sobre sí mismo, sobre su cultura y sobre su identidad en la nueva situación.

2.1.1.1. Sistema cultural adaptativo

Los últimos cambios sociales y la diversidad individual han centrado el significado cultural en la herencia común de las personas que integran una sociedad en particular, una idea holística, humanista (Kroeber y Kluck-hohn) y difusa, por incluir demasiadas cosas que no podemos separar de la experiencia. Geerts (1965) resalta, como uno de los temas más significativos de la moderna teoría antropológica, el intento por “reducir el concepto de cultura hasta el tamaño [...] de un concepto más estricto, más especializado [...] y más poderoso teóricamente” (p. 30).

A partir de las diferentes consideraciones antropológicas y la clarificación de las cuestiones filosóficas, terminológicas y sustantivas, el desarrollo de la teoría de la cultura se centra en la contemplación desde el punto de vista evolucionista, entendido a partir de un modelo interactivo (Geertz, 1965), y del determinismo cultural. Un desarrollo determinado por las aproximaciones “evolucionistas y ecologistas” a las culturas como sistemas.

De esta forma, podemos considerar que las culturas giran en torno a un sistema de conductas socialmente transmitidas. Harris (1968) defiende que “el concepto de cultura se

refiere a las pautas de conductas asociadas a grupos particulares de gentes, es decir, a las costumbres o a las formas de vida de un pueblo” (p. 16). La arqueóloga estadounidense Meggers (1971) defiende un modelo que antepone la adaptación a la selección natural afirmando que:

El hombre es un animal y, como todos los animales, debe mantener una relación adaptativa con su entorno con el fin de sobrevivir. Aunque logra esta adaptación a través de la cultura, el proceso sigue las mismas reglas de selección natural que gobiernan la adaptación biológica. (p.4)

El proceso de adaptación cambia en busca de un equilibrio dentro de los ecosistemas, teniendo en cuenta la posibilidad de una ruptura motivada por cambios sistémicos ambientales, demográficos y tecnológicos. Unos mecanismos que pueden actuar tanto negativa como positivamente.

Los aspectos más significativos en cuanto a la adaptación son las tecnologías, los elementos de organización y la economía de subsistencia, ligados a la producción. Harris (1969) y Service (1968) coinciden en la clasificación de la economía como algo primario, y de los sistemas ideacionales como algo secundario.

Tecnologías similares aplicadas a ambientes similares tienden a producir ordenaciones similares de trabajo en la producción y distribución y [...] estas a su vez implicarían tipos similares de agrupaciones sociales que justifiquen y coordinen sus actividades por medio de sistemas similares de valores y creencias. (Harris, 1968, p.4)

Es importante resaltar las adaptaciones de los componentes ideacionistas, de ahí la necesidad de considerar la cultura como un total. Para Meggers (1971), si analizamos las diferentes secciones de una cultura, veremos que hay una relación entre ellas en cuanto a modelos adaptativos de conducta.

2.1.1.2. Culturas como sistemas ideacionales

En contraste con lo anterior, existen numerosos teóricos que contemplan las culturas como *sistemas ideacionales*, partiendo de tres enfoques diferentes que consolidan su aproximación.

El primer enfoque entiende las culturas como *sistemas cognitivos*, es decir, como sistemas de conocimiento.

La cultura de una sociedad consiste en todo aquello que se conoce o cree con el fin de operar de una manera aceptable sobre sus miembros. La cultura no es un fenómeno material: no consiste en cosas, gente, conductas o emociones. Es más bien una organización de todo eso. Es la forma de las cosas que la gente tiene en su mente, sus modelos de percibir las, de relacionarlas o de interpretarlas. (Goodenough, 1957, p. 167)

Para Goodenough (1961) la cultura consiste en normas para decir qué es o qué puede ser, para decidir qué pensar acerca de, qué hacer con, y cómo ponerse a hacerlo. Es decir, Goodenough establece un concepto opuesto a las teorías que defienden la cultura como “pautas de vida dentro de la comunidad, las actividades regularmente recurrentes y las órdenes materiales y sociales” (p. 521).

Es esta una perspectiva que tiene, epistemológicamente, la misma realidad que el lenguaje: está centrada en códigos ideacionales inferidos que subyacen a la realidad de los acontecimientos observables. Sin olvidar que el lenguaje se entiende como un subsistema de la cultura imprescindible para el análisis de realidades culturales.

Otra posición dentro de los sistemas ideacionistas es aquella que defiende la importancia de las culturas como sistemas estructurales. Lévis-Strauss (1971) intenta descubrir en la estructuración de los dominios culturales (mito, arte, parentesco, lenguaje) los principios de la mente que generan estas elaboraciones. Este autor resalta que el mito permite que el mundo de los pensamientos se mueva libremente, porque, si bien las condiciones de subsistencia constriñen los mundos vividos, también el mundo físico proporciona materiales en bruto que se elaboran según pautas diversas pero formalmente similares: para entender el mundo, que es cambiante y a veces incomprensible, la mente necesita imponer una lógica, la cual viene modelada por su cultura (Velasco, 2003). De ahí que exista una oposición entre naturaleza y cultura, donde el hombre impone su orden arbitrario y la naturaleza se convierte en el eje principal de la polaridad simbólica conceptual entre esta y el dominio de la cultura.

Para finalizar con las culturas como sistemas ideacionistas, nos vamos a centrar en una corriente que trata la cultura como un sistema de símbolos y de significados compartidos (Boon, 1972), promovida por Luis Dumont y algunos herederos de la tradición parsoniana (Geertz, 1973; Schneider, 1968).

La poderosa visión cultural y humanística de Geertz y Lévi-Strauss alcanza su plenitud cuando llevan a la práctica la interpretación de aspectos particulares etnográficos, basándose en las particularidades de la gente en la vida real y la implicación humana en la acción simbólica. Unos significados que son compartidos por actores sociales, en contradicción a unas pautas culturales reificadas o metafísicas y en defensa de una perspectiva semiótica que estudia los códigos de significación compartidos y entendiendo la cultura como un ensamblaje de textos (Geertz, 1972, p. 26).

Geertz está en contra de la facilidad de Lévi-Strauss para descodificar y formalizar el código cultural como si fuese una gramática. Al igual que advierte del peligro de este tipo de análisis de la cultura, que maximiza y clarifica la conciencia y la consistencia internas del analista, sin tener en cuenta que en estas situaciones frecuentemente solo existe una desconexión parcial y, por lo tanto, contradicciones internas. Lévi-Strauss (1971) cree que es imprescindible determinar las independencias, los vacíos, las interconexiones y los puentes entre su propia cultura y la del objeto de estudio. En cambio, Geertz (1965) estudia la cultura como un todo que incluye varias partes, como si fuera un pulpo y sus tentáculos, donde estos se pueden analizar separadamente sin dejar de ser parte del total.

En la introducción del libro *American Kinship: A Cultural Account* de Schneider, se expresa claramente que una cultura es un sistema de símbolos y significados, de premisas básicas para la vida, que comprenden reglas de “cómo hacer” y unidades sobre las prácticas relacionales y los modos de conducta. Es primordial trazar la interconectividad entre los planos cultural, social y psicológico, para comprender así la vida social de un pueblo y las acciones de sus individuos (Schneider, 1972).

2.1.2. Identidad

El término *identidad* significa “conjunto de características que individualizan o diferencian a una persona, cosa o colectivo, proporcionando sentido de pertenencia y unicidad del yo” (Erikson, 1968). Normalmente, en las diferentes fases de la vida no se altera el sentido

de la identidad del yo sin identificarse como “otro”, recogiendo las diferencias esenciales que hacen a una persona distinta de las demás a través de la autoidentidad o la autoidentificación.

Esto implica un sistema clasificatorio que muestre cómo se organizan y dividen las relaciones sociales. Una identidad está condicionada por la interacción, procedente de la relación dialéctica entre el individuo y el otro, o entre el individuo y la sociedad. La primera relación me permite ser quien soy (*personal*), y está formada por un conjunto de identidades activadas al asumir diferentes papeles en los subgrupos; la otra me define como perteneciente a un grupo (*social*), según un tipo de ideas sobre mí mismo en relación con este, derivadas del sentido de identificación y pertenencia al grupo.

Una identidad sería fruto tanto de la identificación del individuo con un grupo (*endógeno*) como de la comparación con otro (*exógeno*), es decir, está basada en la pertenencia a un grupo y en su diferenciación con los demás (Jiménez y Aguado, 2002).

Los sistemas de representación y las conexiones entre cultura y significado tienen relación con la creación, formación y manifestación de la identidad. Cada grupo social o cultura crea sus significados y, de esta forma, se identifica la posición de cada sujeto y cómo se sitúa en relación con el resto, según las siguientes tres variables:

- Las prácticas culturales.
- Los sistemas simbólicos, que crean la posibilidad de lo que somos y de lo que podemos llegar a ser.
- La manera en que los sujetos se colocan en relación con los mismos, estableciendo las identidades individuales y colectivas (*representación*).

El concepto de *identidad*, desde un punto de vista holístico, parte del individuo, de su convencimiento íntimo de que necesita unas normas compartidas y de su idea de lo social, sin ser, sin embargo, la simple suma de todos estos aspectos. Esta necesidad de compartir una serie de valores y normas con el resto del grupo reclama, a su vez, un sistema de símbolos comunes que haga posible la coordinación social.

Para Luhmann (1998), “es una perspectiva que va más allá del concepto de acción y aborda el problema de la doble contingencia con el concepto de comunicación” (p. 114). La dinámica y las formas de coordinación social que surgen de una situación de doble

contingencia no pueden explicarse a partir de las acciones interdependientes de los sujetos, sino que ha de entenderse como una dinámica emergente y no reductible a los individuos participantes. Por ello, este concepto de *comunicación* no surgiría de un consenso entre los individuos ni precisaría de un acuerdo previo sobre las orientaciones de valor, sino que sería una comunicación que existe en, o desde, la situación misma.

La individualidad no es siempre un impedimento para el conjunto de la acción social, muy al contrario, puede ser un aliciente de la comunicación entre individuos, explicada desde la necesidad de estos por eliminar la brecha conceptual entre el sistema de normas y símbolos y las estructuras y procesos sociales (Vanderstraeten, 2002).

En todo este desarrollo es importante destacar la correspondencia directa entre el progreso interno y el medio ambiente, que funciona como enlace principal en la formación de la identidad, centrado en “el acoplamiento de la capacidad del individuo para relacionarse con un espacio vital cada vez mayor de personas e instituciones por una parte y, por la otra, la participación de estas personas e instituciones para hacerle partícipe de una preocupación natural presente” (Erikson, 1974, p. 61).

Por esta razón, “la identidad se entiende en una dimensión antropológica, por estar enmarcada en la atmósfera cultural del medio social global, y en una dimensión sociológica, por tratarse de una construcción que emerge de las relaciones entre individuos y grupos [...]” (Etking y Schvarstein, 1992, p. 26).

Mediante estas relaciones, se desarrollan, por un lado, unos significados que se objetivan en forma de comportamientos observables llamados “*formas culturales*” (Thompson, 1998, p. 202), o “*simbolismo objetivado*” (Bourdieu, 1985, p. 86), mientras que otras se interiorizan en forma de *habitus*, de esquemas cognitivos o representaciones sociales, a través de las experiencias comunes y compartidas. El resultado de estas relaciones converge en una especie de compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación identitaria afín a una autoidentidad o exoidentidad.

2.1.3. Identidad étnica

El término *identidad étnica* engloba el conjunto de personas que comparten una herencia cultural y social con características definidas según sus costumbres, religión, lengua, antepasados, etc.

Un concepto que puede derivar en un sentido sociopolítico, con referencia a los grupos de diferentes estatus o poder en virtud a sus características. Este término, al igual que el de raza o género, ha sido tratado, en muchas ocasiones, a partir de la existencia de diferencias físicas y en defensa del biologicismo.

En competencia con lo anterior, en la actualidad, se admite la existencia de diferentes identidades culturales y procesos de desarrollo dependiendo de la pertenencia a un grupo u otro. Esta plasticidad se manifiesta en la capacidad de las distintas identidades de aparecer en función del grupo, presentando, en ocasiones, otras identidades según la situación y el contexto, sin olvidar la influencia de las relaciones sociales (Jiménez y Aguado, 2002).

Barth (1969) muestra en su libro *Ethnic groups and Boundaries* cómo el componente cultural de diferentes grupos presenta coincidencias entre ellos. De ahí la importancia de la socialización, que sucede a través de los contactos sociales y la relación entre los grupos, como uno de los elementos principales que constituyen la identidad étnica (Eriksen, 1993), rechazando la consideración de ser una propiedad que se adquiere por nacimiento. El desarrollo de la identidad étnica está ligado a distintos factores socio-culturales, de manera que, según su origen, se sitúa a sí misma en relación con el resto, a la vez que el resto se sitúan respecto a ella en relación con ese sistema.

Esta organización social aporta estructura e identidad, sentido de pertenencia, de unicidad y significado histórico. Un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida (Helms, 1995), en el que intervienen la responsabilidad de adaptación y la distribución de los recursos.

Smith (1991) defiende un modelo de identidad étnica basado en la contraposición de los conflictos que se experimentan en una sociedad plural:

- Consciencia / inconsciencia étnica.
- Identificación / no identificación étnica.
- Auto-odio / autoaceptación.
- Autoaceptación / aceptación de otros grupos.
- Rechazo de otros grupos / autoaceptación.
- Rechazo de otros grupos / autorrechazo.
- Integración de la identidad étnica / fragmentación de la identidad étnica.

- Etnocentrismo / centrarse en los otros.

La resolución de estas oposiciones se debe desarrollar, para alcanzar el éxito, a través de una integración positiva, de lo contrario, aumenta la posibilidad de desconcierto respecto a la identidad. De esta forma, se establece una construcción mediante un doble proceso de categorización y heterocategorización, en el que se interiorizan atributos, estereotipos, actitudes y creencias que defienden y definen la pertenencia al grupo.

2.1.4. Ámbitos de presencia

Las situaciones sociales actuales demandan el conocimiento de los términos *pluriculturalidad*, *multiculturalidad* e *interculturalidad*, conceptos que comparten como núcleo central la diversidad cultural y que, en ocasiones, se utilizan como sinónimos, sin tener en cuenta que difieren entre sí a la hora de conceptualizarlos según las relaciones sociales e institucionales, incluyendo la educación. Conocer el significado de estas expresiones es primordial para comprender la implicación que tendrán en la organización de la vida social y de los planteamientos educativos centrados en la diversidad cultural (García, 2004).

El término *pluriculturalidad* se refiere a las particularidades de cada región, que parten de una pluralidad histórica y actual, y a su convivencia en un espacio territorial que conforma una totalidad nacional. Las diferencias entre pluri- y multiculturalidad son mínimas, aunque cabe destacar que la primera se centra en resaltar la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas, mientras que para la segunda lo importante es el resultado de la suma de culturas singulares cuyas formas de organización social están, muchas veces, yuxtapuestas (Touraine, 1998). Es decir, la pluriculturalidad designa la existencia de diversas ideologías y grupos sociales coordinados en una unidad estatal.

En cambio, *multiculturalidad* es un término descriptivo que comprende la multiplicidad de las culturas existente en un determinado contexto, sin que haya una relación entre ellas, y que en la práctica social y política aparecen divididas, separadas y opuestas, fomentando la confusión hacia un relativismo cultural. En definitiva, diríamos que en un mismo territorio existe la presencia de diferentes culturas que se limitan solo a coexistir, pero no a convivir, quedando unidas en lo espacial y separadas en lo social. Un concepto que tiene su origen en Canadá con *Act for the Perservation and Enhancement of Multiculturalism in*

Canada (1985), que es estático y que puede llevar a situaciones de negociación de la convivencia, de segregación y de transformación social, causa de posturas paternalistas hacia las minorías presentes.

Por último, el significado de *interculturalidad* intenta eliminar la hegemonía de una cultura dominante y otras subordinadas, reforzando las identidades excluidas en defensa de la convivencia legítima y respetuosa de los distintos grupos sociales (Walsh, 1998). Una descripción que no representa una realidad lograda, ni un atributo natural de las sociedades o culturas (Guerrero, 2002), y sí un proceso de actividad continua. Es un concepto distinto a los anteriores, puesto que se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, en busca de una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes.

Además, la interculturalidad reconoce las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder que se generan en la convivencia de varias culturas. Y advierte que las condiciones institucionales son las que limitan la posibilidad de que individuos de ciertas minorías sean considerados sujetos con identidad diferenciada y capacidad de actuación. Desde el conocimiento de las dificultades, el concepto de interculturalidad trata de llegar a una situación en la que la existencia de “el otro” sea reconocida y tolerada, respetando sus diferencias y creando un intercambio recíproco. El aprendizaje mutuo debe ser impulsado por la intervención social, política y comunicativa, construyendo espacios donde la interacción de la diversidad sea activa.

En este sentido, la interculturalidad se considera como el estado ideal de convivencia de toda sociedad pluricultural (Ridao, 2007), promovida a través del respeto, la comunicación, el encuentro y el diálogo cultural. Para ello es importante tener en cuenta las siguientes nociones de interculturalidad:

- Es un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas, en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.
- Es un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de estas en su diferencia.

- Es un espacio de negociación y de traducción, donde las desigualdades sociales, económicas y políticas y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos, sino reconocidos y confrontados.
- Es una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes, e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.

El rechazo, cuando nos hallamos en situaciones inesperadas, es una de las actitudes más antiguas y sucede en distintos contextos culturales, sociales, estéticos, religiosos, etc., traduciéndose en un estremecimiento causado por la distancia que hay entre lo desconocido y aquello con lo que nos identificamos. Este rechazo es lo que llamamos *etnocentrismo*.

2.2. Diversidad cultural en el sistema educativo

Una vez establecidas las diferencias y similitudes de los términos pluri-, multi- e interculturalidad, podemos centrarnos en la interculturalidad y en el concepto de *educación para todos* (Jiménez, 2005), siendo los elementos más representativos de los actuales contextos educativos.

Un sistema educativo que se basa en la interculturalidad es reconocido, desde su cualidad de institución, como un modelo con mayores posibilidades de impactar en lo social y en lo personal, en virtud del reconocimiento, la expresión y la promoción de la diversidad cultural latente. Una educación que se presenta como base principal de la formación humana y un instrumento de mantenimiento, liberación y transformación de todas las potencialidades humanas.

Para asumir que la interculturalidad es un elemento básico del sistema educativo, sería fundamental el reconocimiento de la diversidad desde la equidad y el respeto social, teniendo como premisa principal que todas las culturas, desde sus particularidades y diferencias, tienen derecho a desarrollarse y contribuir en la construcción de un país.

En este sentido, la institución escolar es uno de los principales contextos para el contacto intergrupar y la aculturación, pues favorece una relación directa entre ciertas particularidades y comportamientos, como son el género, la identificación cultural, la

procedencia del alumnado y las familias, la percepción sobre la competencia y los usos lingüísticos, o de las amistades interculturales (Sanhueza y Cardona, 2009).

Las condiciones que se dan en el ámbito escolar potencian la existencia de una interacción entre los poderes de las mentes individuales y los medios por los cuales la cultura apoya o entorpece su actuación, teniendo en cuenta que la educación puede ser una encarnación de la forma de vida y de la cultura, y no solo una preparación para ella (Bruner, 1984).

La educación no se restringe a la tarea de ofrecer información organizada, ni a cómo el alumno la procesa, la aprende y la expone luego en una prueba que califica si la conoce o no. Un fracaso en el intento de equiparar las mentes con las habilidades para entender, sentir y actuar en el mundo cultural no equivale sencillamente a un cero pedagógico.

Al analizar el proceso mental del aprendizaje, debemos entender que no somos entes aislados, sino que vivimos en un contexto que facilita o dificulta este proceso, influyendo en el desarrollo de nuestras capacidades y en la adquisición de otras nuevas. El dominio de las habilidades, el conocimiento y las formas de pensar dependerán de cuán favorable o facilitadora sea la caja de herramientas cultural.

2.2.1. Paradigmas educativos

La heterogeneidad existente en las aulas provoca una serie de discrepancias individuales que coexisten en todo el alumnado.

El tratamiento de las mismas demanda una atención a las diferentes etnias y culturas en el ámbito educativo desde otros enfoques, pensamientos o ideologías, pudiendo oscilar desde una negación de las diferencias hasta su valoración como recurso educativo y social. Las distintas posturas plantean modelos intermedios que pueden variar en función de los sujetos, objetivos y contextos en los que se aplican, teniendo en cuenta los principios ideológicos y la vinculación con determinados grupos y factores político-económicos.

Abordar la diversidad cultural en el ámbito educativo es un tema controvertido y polémico, transido de elementos axiológicos y de intereses sociopolíticos. Una de las concepciones de la interculturalidad más próximas a la educación la define como un sistema conceptual de creencias, valores, expectativas, patrones, conductas y costumbres creadas,

mantenidas, utilizadas y modificadas por el grupo, cuyo objetivo es favorecer la interacción entre los individuos y entre el individuo y su entorno (Figueroa, 1993).

Para atender a las distintas dimensiones que configuran el concepto de cultura, es importante resaltar algunas consideraciones, en relación con la diversidad cultural en educación, que han de tenerse en cuenta:

- Evitar una visión superficial o frívola de la cultura.
- Desarrollar un nuevo discurso global en el que cada diferencia pueda hallar su contraparte y afinidad.
- Tener en cuenta otras formas de diversidad cultural.
- Valorar los factores culturales esenciales que explican la pertenencia a un grupo u otro (Jmolisz, 1984).
- Considerar las diferencias como constructos dinámicos, es decir, como relaciones construidas socialmente y no como estáticas o fijas. De lo contrario, pueden ser utilizadas para legitimar, efectuar o reproducir un desigual reparto de los recursos y del poder sobre la base de la lengua, la cultura o la etnia (Lévi-Strauss, 1993; Skutnabb-kangas, 1990).
- Reconocer que toda cultura está en proceso de cambio constante, lo que provoca nuevas situaciones sociales, multiculturalidad e interculturalidad, que constituyen uno de los rasgos capitales de la educación en las sociedades occidentales (Camilleri, 1985; Lipiansky, 1989; Mansiel, 1982).
- Reconocer que no es una pertenencia individual, sino que es compartida.

A partir de este punto, sería interesante considerar los diferentes enfoques, paradigmas o marcos de referencia, según la adición étnica, las relaciones humanas y la identidad cultural positiva, el paradigma lingüístico, la educación multicultural, la educación antirracista, la carencia cultural, lo genético, lo cultural y el asimilacionismo. Paradigmas que serían representaciones de las interacciones culturales que podrían darse, así como de los posibles casos de discriminación que avivan desigualdades sociales y escolares.

Tabla 2.1. Paradigmas y dimensiones educativas

DIMENSIONES							
Paradigmas	Carencia	Genético	Asimilación	Adición	Lingüístico	Identidad	Interculturalidad
Objetivo	compensar diferencias genéticas o ambientales	meritocracia intelectual	asimilación metas grupos mayoritarios	valor humano y respeto identidad	dominio L2 y respeto L1	autoconcepto positivo	pluralismo valores democráticos
Audiencia	grupos minoritarios	población específica	inmigrantes	grupos minoritarios	minorías	todos	todos
Conocimiento	habilidades y destrezas básicas	elites culturales	mantener paradigmas existentes	introducir contenidos, etnocultura	programa especial	actitudes y comunicación	modelo holístico
Estructura	sistema educativo	escolaridad	conservar status	conservan sin cambios	sin cambios	comunicación entre grupos	establecer principios democráticos
Ideología	conservadora	conserv.	conserv.	liberal	liberal	liberal	liberal y crítica
Respuesta al conflicto	adaptación	adaptación	adaptación	adaptación	adapt.	adapt.	análisis y negociación
Nivel de actuación	micro	micro	micro	micro	micro	micro	macro

Fuente: Jiménez y Aguado (2002, p.252)

La escuela debe suscitar una diversidad que fomente el respeto, la solidaridad y la justicia social (Bennett, 1999). Una educación con sentido social de la diversidad y la identidad, cuyo objetivo sea desarrollar personas válidas por y para sí mismas, así como su capacidad de relación con el otro (Tourrián, 2010).

Es por ello que la diversidad cultural está latente en el ámbito académico y político, plasmada en las últimas leyes educativas como el “respeto a los derechos y las libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia y del ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (LOGSE), señalando que “la educación completa significa desarrollo de habilidades para vivir en tolerancia y libertad, de forma crítica dentro de la sociedad con sistemas de valores múltiples [...], vehículo para luchar contra la discriminación y la desigualdad por razón de género, raza, credo e ideología”.

Sin embargo, no es hasta el 2004 cuando las leyes educativas españolas defienden de forma explícita la diversidad cultural. Con anterioridad, la diversidad solo se había referido a

los niños con necesidades educativas especiales, a pesar de que la LOCE ya mencionara la inclusión de estos, además del tratamiento de sus necesidades de forma separada.

En la LOCE se define la *diversidad* como “la equidad que garantiza la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no-discriminación y actúa como elemento compensador de desigualdades personales, culturales, económicas y sociales [...]”.

Y en la LOMCE leemos que se ha de tener a “[...] todo alumnado como el objeto de una atención en la búsqueda de su propio talento, que la ley articulará los mecanismos necesarios para la permeabilidad y retorno entre las diferentes trayectorias y vías [...]”.

2.2.2. Modelo educativo intercultural

Las diferencias culturales han estado siempre presentes en el contexto escolar en función del grupo étnico, el origen social y geográfico, la lengua, etc., diferencias que se han visto reforzadas por el fenómeno migratorio, focalizando la cultura como variable educativa y la diversidad como norma.

La elaboración o la formulación de un modelo educativo intercultural tiene que estar en contra de la fórmula monolítica, transferida de unos contextos a otros, y enfocada a ser un conjunto de recomendaciones para todos los espacios del medio escolar y un desarrollo del marco conceptual en torno a las aportaciones de disciplinas antropológicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas. Para Aguado (2005), esto supone procesos de intercambio, cooperación, enriquecimiento, etc., desde la ampliación de una escuela abierta, activa y transformadora.

El enlace de estas propuestas y conceptos teóricos con las cuestiones escolares es esencial para el establecimiento de unas tareas que puedan mejorar la investigación y la práctica. Tareas que pueden ser de diversa índole:

- Contribuciones antropológicas de interés que faciliten la argumentación de una propuesta de educación intercultural (García & Pulido, 1992).
- Elaboración de conceptos claves, como son los de grupo étnico, cultura, subcultura, minoría o marginalidad.

- Identificación de las invariables culturales, referidas a los procesos y las prácticas de la socialización cultural y de la formulación de la identidad social y de la cultura.
- Propuestas dinámicas e interaccionistas que pongan énfasis en el intercambio y el dinamismo.
- Modelos que describan las relaciones sociales y estudios sobre identidad social, cultural e individual.
- Conocimiento de modelos para la resolución de conflictos.
- Aplicación del modelo estructural-funcional enfocado en la naturaleza personal de las relaciones.
- Análisis de las fuerzas sociales y el intercambio *cross-cultural*.
- Estudio de los procesos cognitivos involucrados en la formulación y el mantenimiento de actitudes, estereotipos, atribuciones y construcción de la identidad (Moghaddam, Taylor & Wright, 1993).
- Análisis del paradigma histórico-cultural para el conocimiento de la formación y el desarrollo de funciones psíquicas a través de los instrumentos culturales.
- Definición de las relaciones desde un modelo adaptativo-diferencial, y no ya como grupos diferentes o con carencias socioculturales (Cohen, 1969).
- Impulso de la mejora colectiva y la igualdad estructural, eliminando el concepto de promoción individual y en defensa de una propuesta de educación multicultural (Darde, 1991; Jaggar, 1985).

Estas bases teóricas fundamentan el enfoque de la atención educativa hacia la diversidad cultural, advirtiendo diferentes principios para la práctica y la investigación en el contexto escolar, como son desarrollar una educación equitativa y de igualdad de oportunidades, incluir cambios en todas las dimensiones del proceso educativo (Bennett, 1999), atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que se construye el conocimiento, garantizar la igualdad en el acceso a experiencias eficientes y potenciadoras, que faciliten el éxito académico de los/as alumnos/as de diferentes grupos sociales y culturales (Cummins, 1986; Grant & Tate, 1996), y hacer análisis de las actitudes discriminatorias tanto de los/as alumnos/as como de los profesores. Una propuesta de actuación educativa intercultural que intenta dar respuesta a la diversidad desde premisas que valoran la riqueza del pluralismo cultural como uno de los principales recursos educativos.

Esta consideración defiende una educación intercultural que acentúe la comunicación, la integración, la negociación y el enriquecimiento entre culturas, más allá de los límites establecidos por grupos étnicos o culturales y de la interacción con variables significativas en contextos educativos formales e informales. La premisa es que las habilidades, el talento y la experiencia sean considerados como la puerta de entrada a la escolaridad superior.

Galino y Escribano (1990), Grant & Sleeter (1986) y Nieto (2004) defienden que toda propuesta de educación intercultural tiene como objetivos básicos reconocer y aceptar la diversidad cultural, aplicar principios democráticos que favorezcan la participación de todos los alumnos, analizar las desigualdades entre los/as alumnos/as, facilitar el éxito académico de todos ellos, facilitar interacciones entre grupos culturales, apoyar cambios ideológicos, educativos y políticos, adquirir estrategias interculturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y formar a profesores en la multiculturalidad.

2.2.3. Contexto educativo intercultural

El medio escolar debe asumir los objetivos propios de la educación intercultural, respondiendo al desafío de educar a diversos grupos sobre las diferencias de cada uno y desarrollando una escolaridad igualitaria y equitativa para todos, sin descuidar las características diferenciales entre los alumnos. Un sistema en el que se identifican factores relacionados con actitudes, valores, procedimientos, currículum manifiesto y oculto, características de los alumnos, de sus familiares, de la comunidad, etc.

Aun cuando los cambios puedan iniciarse en cualquiera de las variables, para lograr que los diferentes grupos vivan el contexto de forma similar es cabal que se amplíe a cada una de ellas un medio donde la aculturación tenga lugar (Banks & Lynch, 1986). De esta forma, profesores y alumnos se verán beneficiados por el proceso, mejorando la realización académica de los estudiantes de diversas culturas al verse reflejados y legitimados en el contexto escolar. La escuela debe potenciar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para un buen funcionamiento en la cultura comunitaria, la nacional predominante y con/entre otras culturas.

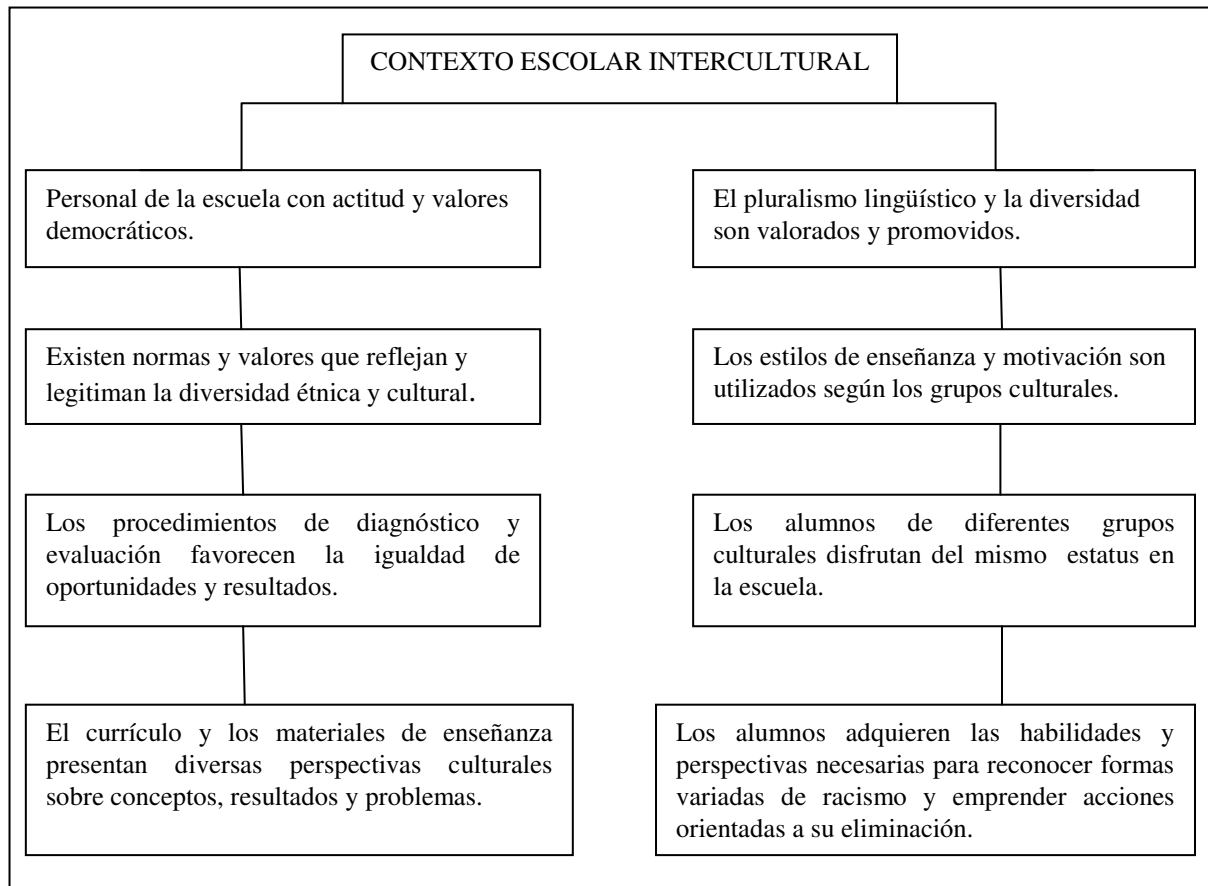


Figura 2.1. Medio escolar intercultural basado en el paradigma holístico multifactorial
Fuente: Banks & Lynch (1986, p.2)

2.2.3.1. Variables educativas

La escuela ha de proporcionar los instrumentos necesarios para ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades, conocimiento y actitudes que les sean útiles en la cultura comunitaria, en la nacional y entre otras culturas. Se hallan evidencias de la influencia de la escuela en las innovaciones curriculares y en la creación de un clima favorable para la consecución de los objetivos de la escuela intercultural (Amhed, 1982; Ramsey, Battle & Williams, 1989).

La interacción entre las variables específicas escolares y la diversidad cultural giran en torno a cuatro dimensiones escolares (Jiménez y Aguado, 2002):

1. Clima escolar: la escuela con una filosofía intercultural se basa en la búsqueda de unos buenos resultados, más que en el castigo por conductas irregulares, obteniendo mayores niveles de ejecución y reduciendo los niveles de conductas antisociales. Para ello, la evaluación del clima ha de estar centrada en las siguientes dimensiones:

- Calidad del medio educativo y del programa intercultural.
- Actitudes de los estudiantes y profesores.
- Participación de las familias y la comunidad.

En este sentido, unos defienden que *clima* es un concepto más amplio que el de *cultura escolar* (Tagiuri y Litwin, 1968), mientras que otros afirman que el clima forma uno de los niveles de la cultura de las escuelas (Schoen & Teddlie, 2008).

2. Cultura escolar y currículo oculto: esta es una de las dimensiones que explican, en buena parte, algunas de las situaciones de discriminación y desigualdad que afectan a los diversos grupos culturales en los contextos educativos, y es entendida como una enseñanza tácita de normas y de expectativas sociales y económicas (Apple & Weiss, 1983). En este sentido, es evidente cómo distintos aspectos del currículo oculto pueden afectar a la cultura legitimada y transmitida en este contexto, regulando de forma encubierta las actividades y las prácticas de enseñanza que provocan desigualdad de oportunidades (Oakes, 1985). Destacamos los siguientes aspectos:

- Clasificación y agrupamiento (grupos homogéneos).
- Diagnóstico y evaluación (alto componente verbal y baja adaptación cultural).
- Metodología / currículum (metodología inflexible).
- Organización espacio-temporal (prácticas extraescolares).
- Participación (implicación familiar y de la comunidad en la elaboración de normas que regulen las conductas).

Las programaciones curriculares tienen que girar en torno a la realidad educativa, para el conjunto de los escolares y con la implicación de la inclusión de sus características en los programas (CIDE, 2005).

3. Diagnóstico y evaluación: esta es una variable decisiva en el logro de acciones educativas. La carencia de preparación específica multicultural de profesores y orientadores perjudica el cumplimiento de los objetivos de la educación intercultural.

Los diagnósticos subjetivos de las capacidades utilizan como indicadores la conducta de relación con los demás, la deficiencia lingüística asociada a deficiencia

cognitiva, la apariencia física, etc. No podemos defender un patrón único, independientemente de la cultura o el origen. Los test habituales solo tienen en cuenta el producto, y no el proceso, perjudicando la reestructuración de la enseñanza en orden a optimizar las cualidades, sin responder a las necesidades educativas reales. Es evidente la interacción de variables afectivas y culturales, relativas a variables no cognitivas, que, aun siendo relevantes en los logros educativos, han sido tradicionalmente excluidas del análisis del éxito académico (Rosenthal & Jacobson, 1968).

De ahí la importancia de evitar la relación de una cultura con la marginación, lo que se consigue con la mejora de la autoestima, la motivación, el control y la identificación, a través del impulso de los siguientes aspectos:

- Autoconcepto positivo individual.
- Autovaloración realista.
- Motivación para la ejecución y control sobre sus vidas.
- Familia con altas expectativas respecto a los logros.
- Pensamiento crítico y sentido de pertenencia al grupo.
- Vinculación a la comunidad de origen y participación extraescolar.
- Conocimientos e intereses variados.

2.2.3.2. Variables sociales

Los patrones familiares, la conciencia étnica y las oportunidades socioeconómicas nos obligan a pensar en una práctica educativa temprana (Bruner, 1990).

En este caso, la escuela debe ser no solo un lugar para la instrucción, sino también un foco de atención a la identidad y al trabajo mutuo, que ha de buscar un equilibrio entre la individualidad, la identidad y la comunidad. Todo ello partiendo de que el aprendizaje es la creación y negociación del significado en una cultura más amplia, y de que el profesor es el vicario de la cultura en general.

En relación con las desigualdades educativas, nos encontramos que, de forma indirecta, existen diferentes variables condicionadas, principalmente, por las bases culturales. Marjoribanks (2005) afirma que el entorno directo de la persona es un factor determinante en los logros educativos, al igual que Coleman (1990), que señala la importancia de las

relaciones establecidas en el interior de la familia. De esta forma se consolida la idea de que existe reciprocidad entre las interacciones que se establecen en la propia familia y en la sociedad, siendo así una de las variables que originan desigualdades en los logros educativos (Esping-Andersen, 2004).

En este tema, no podemos caer en interpretaciones idiosincráticas, sometidas a juicios frente a lo que se toma como las creencias canónicas de la cultura general. Estaríamos incurriendo en juicios comunales, gobernados por criterios, gustos, compromisos, intereses y expresiones de adhesión a los valores de la cultura. “En el momento que la educación estrecha su campo de indagación interpretativo, reduce el poder de una cultura para adaptarse al cambio” (Bruner, 1990, p. 35).

Es imposible aislar la situación de los alumnos, de sus vidas y su cultura, teniendo en cuenta que la forma en la que se interpreten cuestiones de interés público puede implicar un conflicto de intereses e identidades (Bruner, 1990). Por ello se demanda el estudio sistemático de la antropología institucional de la escolarización, dada la complicitad de su carácter situado y la exposición a un clima social y económicamente cambiante.

Esto refuerza la importancia que existe en la conexión entre las capacidades, la interacción de los recursos aportados por la escuela y el hogar (Ruiz, 2001), considerando el contexto familiar como uno de los principales predictores del rendimiento escolar (Bruner y Elacque, 2003) y teniendo en cuenta la relación directa entre implicación y valoración negativa hacia el logro académico (Ruiz, 2001).

El familiar es un medio que condiciona la adquisición del lenguaje natural, que a su vez incidirá en la evolución del lenguaje formal y en el rendimiento escolar (Shum, Conde, Díaz, Martínez y Molina, 1990), afectando el progreso de funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 1996).

Hoy en día, no es una ficción muy útil concebir la cultura como una forma establecida, y casi irreversiblemente estabilizada, de pensar, crear, activar, jugar, etc. Las predisposiciones culturales adquiridas temporalmente también se automatizan de forma notoria y se hacen inaccesibles a la reflexión y la introspección, cultivando convenciones, tanto para expresar como para leer estados mentales; convenciones que podemos encontrar en los mitos, rutinas diarias e incluso en el uso lingüístico (Bruner, 1984).

El desarrollo del lenguaje y el del pensamiento poseen raíces diferentes, pero suceden de forma paralela y en un momento determinado confluyen convirtiendo el lenguaje en la base del pensamiento (Vygotsky, 1978).

Las cohesiones culturales a través de la lengua, las costumbres, el arte, etc., hacen que el grupo se constituya en algo más que la adición de individualidades (Carpintero, 1996; Cole, 1996; Johoda, 1992/1995). Según Cole (1990), los procesos psicológicos están culturalmente mediados, especificados contextualmente y derivados de la actitud práctica. Para Bruner (1991) el individuo participa en mundos culturalmente constituidos, vitales en el desarrollo de sus capacidades.

Estas diferencias juegan un papel fundamental en el entendimiento de una filosofía más abstracta, en la conducción de la enseñanza y en el aprendizaje en el aula. Los/as niños/as pequeños aprenderán a interpretar lo que otros piensan, sienten, pretenden o quieren decir con lo que dicen. El entendimiento de otras mentes es el proceso interpretativo por excelencia (Bruner, 1984).

2.2.4. Influencias sociales en la igualdad educativa

El contexto social se convierte en una realidad multicultural, partiendo de la pluralidad de identidades y pautas culturales según lenguas, códigos sociales, formas de vida, religiones, etc., principalmente basado en un diálogo igualitario que debe colaborar en la potenciación de transformaciones individuales y cambios en las relaciones sociales.

En este sentido, se apuesta por unos valores compartidos que tengan como pilares fundamentales los derechos humanos y la igualdad de las diferencias (Flecha y Gómez, 1995; Freire, 1997). Una pedagogía a favor de la igualdad educativa para todos los grupos sociales que, sin negar la heterogeneidad de sus realidades, respeta la diversidad y garantiza el derecho de todos a tener las mismas oportunidades y resultados (Ferrada, 2001).

Una propuesta centrada en una comunidad educativa intercultural justa no ha de ceñirse solo al desarrollo de actividades. El éxito académico de grupos culturales no privilegiados en las escuelas reside en la importancia que se dé al refuerzo y a la conservación de la propia lengua y cultura, junto con que se tengan altas expectativas académicas para todos las y los estudiantes, convirtiéndose en un objetivo de la enseñanza y el aprendizaje paralelo a la propia competencia comunicativa (Trujillo, 2002a).

Nieto (2004) también resalta el valor de la cooperación entre familias, comunidades y escuelas para el éxito académico. Ladson-Billings (1995) plantea la necesidad de una pedagogía culturalmente relevante para todo el alumnado, una pedagogía que fomente la apertura a las diferentes culturas, en el marco de un aprendizaje de calidad y del conocimiento propio de la corriente hegemónica.

Es fundamental tener como premisa que la escuela y la educación no se reducen a ser transmisores de habilidades básicas requeridas para afrontar la vida, cuya viabilidad depende de su encaje o sostenibilidad en un contexto cultural (Bruner, 1997), sino que son un elemento que da forma a la mente, aportando los instrumentos necesarios para la construcción de nuestro mundo, la concepción de nosotros mismos y demás competencias.

De ahí que exista una relación directa entre problemas educativos y otros referidos a la psicología cultural, tales como la producción y negociación de significados, construcción del yo, habilidades simbólicas, etc. (Bruner, 1997).

Una cultura ha de ofrecer modelos de identidad y acción a sus miembros, con la intención de compartir conocimientos e ideas mutuas. Todo ello potencia la existencia de una interacción entre los poderes de las mentes individuales y los medios por los cuales la cultura apoya o entorpece su actuación, teniendo en cuenta, como ya dijimos, que la educación puede ser una encarnación de la forma de vida de la cultura y no solo una preparación para ella.

Como ya sugerimos anteriormente, no podemos olvidar, por un lado, la importancia de la cultura hogareña en la transmisión de valores, prácticas y antecedentes culturales y, por otro, las interacciones con las fuentes externas (escuela, compañeros, etc.). Situaciones que pueden establecer un clima dual entre el entorno familiar y el mundo externo, especialmente en aquellos ambientes en los que existan diferencias entre la cultura familiar y la externa. Estas discrepancias pueden fomentar conflictos de mensajes, teniendo como causas principales la influencia del contexto familiar y la aplicación en el mismo de un modelo conocido como *etnoteoría parental* (Harkness & Super, 1995).

Todo ello refuerza la necesidad de que a los/as niños/as se les enseñe explícitamente las demandas culturales de la escuela (Suine y Smolkin, 1994), en cuanto estas difieran de lo que ellos aprendieron en el hogar, teniendo en cuenta la influencia del contexto en este periodo del aprendizaje, como único marco de vivencias y de interpretaciones experienciales

(Zabalza, 1992), y que la familia es responsable directa de la manera en la que el/la niño/a se adapta a sus diferentes entornos de vida y, en particular, al medio de vida escolar.

Sociólogos de la Educación, como Bossard y Boll, también establecen que, desde que el/a niño/a empieza a ingresar en la cultura, es la familia la que selecciona lo que va a transmitir, dando una interpretación de todo ello y aportando su valoración. Lonner y Adamopoulos (1997), determinaron que la cultura es un conjunto de variables independientes o variables contextuales que afectan a varios aspectos de la conducta individual.

Una de las variables a considerar dentro del contexto familiar es la actitud favorable de los padres al sistema educativo que, en definitiva, beneficia al conocimiento de su estructura y a la inclinación en el apoyo para la consecución de las metas académicas (Andreani, 1975). Pérez (1981) recoge una cita de Bernstein (1975a), quien demostró que los padres de estatus socioeconómico bajo pasan menos tiempo en interacción verbal con sus hijos y también se diferencian de los padres de estatus socioeconómico alto en la manera de interactuar verbalmente con sus hijos. Entonces, se hablará de *hándicaps socioculturales* siempre que las diferencias de rendimiento escolar sean claramente atribuibles a la diversidad de medios socioculturales.

2.2.5. Mediación intercultural

Distintos ámbitos de la investigación se plantean como marco principal el desarrollo de la educación intercultural, que sería el eje transversal de los programas educativos, la competencia comunicativa, la mediación y la formación, aplicados a contextos formales y no formales, partiendo de la inclusión de contenidos actitudinales y procedimentales (Bernabé, 2011).

En este caso, la mediación intercultural recibe características determinadas cuando se incorpora la variante a distintos niveles. Un concepto que entiende el conflicto como algo consustancial a la naturaleza humana, lo que no tiene por qué ser negativo (Monjo, 1999), sino que puede ser constructivo, positivo y respetuoso con los intereses y sentimientos de los demás. Además, constituye un importante trabajo formativo y preventivo a nivel colectivo e individual.

Es este un espacio de actuación muy amplio, conectado entre la escuela, la familia y la comunidad, que se divide en cuatro grandes ámbitos:

- Profesorado, dirección, alumnado, equipo de orientación, AMPA, etc.
- Programas de garantía social, talleres ocupacionales, etc.
- Actividad sociocultural, de calle, asociaciones, etc.
- Ayuntamientos, comunidades, Inspección Educativa, etc.

En todo momento se intenta promover una gestión positiva de los conflictos, para reducir tensiones e iniciar acuerdos constructivos, que favorezcan un clima positivo y pacífico, a fin de desarrollar la autoestima, la confianza mutua y las capacidades de compartir información, sentimientos y experiencias. El objetivo es facilitar el acceso de todos a los recursos comunitarios, comprender las diferencias en función de las diversas variables, así como el enriquecimiento derivado de las mismas, superar estereotipos y prejuicios, y defender la inclusión de elementos significativos de las distintas religiones (Jiménez y Aguado, 2002).

2.2.6. Diferencias socioculturales

La imbricación entre variables socioeconómicas y culturales es evidente. Las dificultades para plantear, delimitar e implantar propuestas educativas derivan de la íntima conexión entre marginación social y cultura, lo que explica la situación de grupos culturales minoritarios que ocupan niveles socioeconómicos desfavorecidos. Unas diferencias culturales que, en ocasiones, se utilizan como coartada para justificar desigualdades derivadas, en realidad, de injusticias sociales (Jiménez y Aguado, 1992).

Existen diversos modelos para explicar las diferencias en los logros educativos en función de características culturales y sociales:

- Modelos de déficit: en ellos se obviaba toda diversidad cultural, identificando la inferioridad de ciertos grupos con supuestos déficits genéticos, ambientales o culturales y asumiendo que la escuela no tenía responsabilidad en ello (Nieto, 2004).
- Modelos compensatorios: hacen frente a los modelos educativos selectivos, definidos por valores que no reconocen la diversidad, y defendiendo, en términos jerárquicos, la existencia de formas superiores de pensar, hacer o ser. Estos modelos se utilizan en programas de centros más “institucionales”, cuyos objetivos son promocionadores, concibiendo el progreso como el ascenso de un nivel inferior a otro superior. De esta manera, los agrupamientos

son por nivel de capacidad, recurriendo a la tutoría personalizada, al refuerzo, a servicios de apoyo complementario, etc.

Esta acción es válida tras un adecuado análisis de las necesidades de cada alumno, teniendo en cuenta otras dimensiones propias del enfoque intercultural (como la valoración de la diversidad, la comunicación, el intercambio, etc.) y la implicación de acciones sociales que vayan más allá del ámbito educativo.

- Modelos diferenciales / adaptativos: las actuaciones deberán considerar las diferencias culturales como manifestaciones de los procesos de comprensión y adaptación al mundo. Para la evaluación, es preciso atender el capital cultural del medio familiar y comunitario para facilitar el acceso a los recursos necesarios para superar la situación de marginación social. Las aportaciones de varias investigaciones resaltan que los alumnos de las distintas clases sociales reciben en sus familias un conocimiento de la escuela, adquirido y explicado de forma diferente (Kohn, 1969), así como estrategias, actitudes educativas, disciplinas y estilos de enseñanza-aprendizaje (Anyon, 1981; Bernstein, 1975a; Bourdieu y Passeron, 1984).

Frente a esta situación, se plantean acciones educativas eficaces en el tratamiento de grupos diversos culturalmente (Ginsburg, 1986; Meijuev, 1991), que ponen de manifiesto las siguientes necesidades:

- No existe un análisis metodológico sólido, por lo que sería necesario monitorizar de forma contundente y sistemática los resultados de los programas, según supuestos teóricos con mayor definición.
- Consultar a las minorías sobre sus necesidades, intereses y objetivos educativos, lo que les permitiría participar en la toma de decisiones.
- Superar los modelos de déficit desde una perspectiva que responda a la interculturalidad y en combinación con medidas instrumentales compensatorias.
- No ignorar los universales cognitivos y las experiencias del aprendizaje autodirigido, precisando la atención en las capacidades comunicativas generales y, sobre todo, en la adquisición del lenguaje.
- Atender a las diferencias de culturales en el desarrollo y la adquisición de conocimiento.

- Prestar atención a la zona de desarrollo potencial, al contexto del aprendizaje y el estilo, al programa sociolingüístico, a los patrones de interacción y comunicación familiar (Bernstein, 1975b) y a la distancia entre el capital cultural y su entorno (Bourdieu y Passeron, 1984).
- Las investigaciones y aportaciones teóricas deben definir el concepto de éxito escolar y los criterios de excelencia académica.
- Proporcionar oportunidades de formación y apoyo permanente a los docentes.

Es importante resaltar que toda intervención debería empezar por identificar las necesidades educativas de una comunidad, alumnos y otras personas, según su contexto social, teniendo en cuenta sus características culturales y sociales. Normalmente, las minorías y los grupos socialmente deprimidos responden de forma diferente a la educación obligatoria y a las limitadas oportunidades postescolares que tienen; esto les lleva a ocultar sus propios intereses y capacidades (Ogbu, 1987; Neisser, 1986).

La investigación acumulada recomienda medidas específicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando se actúe con los grupos más desfavorecidos, adoptando una filosofía basada en aspectos cognitivos, que atienda a variables afectivas, y realizada a través de estrategias y modelos de acción que fomenten la transferencia entre tareas, áreas y contextos. Para ello es preciso utilizar procedimientos de evaluación amplios y centrados en el proceso; reconceptualizar el desarrollo del vocabulario, la escritura y la capacidad comunicativa; aplicar estrategias de aprendizaje validadas por la investigación; entrenar en estrategias para la adquisición de habilidades y conocimientos; promover la adquisición de habilidades de control y regulación (Díaz-Aguado y Baraja, 1995).

Un planteamiento fundado en propuestas monolíticas y uniformes no responderá a las necesidades de las minorías, la adaptación de las mismas al grupo sin más y a sus condiciones socioculturales no elimina las desigualdades existentes (Flecha, 1991). Una educación igual para todos debe estar basada en la igualdad de oportunidades y recursos y en el impulso de las habilidades, la experiencia y el talento como punto de partida para la escolaridad posterior (Neisser, 1986).

En este sentido, la educación es considerada como uno de los principales eslabones para articular la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo. Estar falto de ella

implica quedar restringido a ocupaciones y condiciones más desiguales y, con ello, a la privación de gran parte del intercambio cultural (Hopenhayn, 2003). De esta forma, se consolida la existencia de una correlación positiva entre más educación y más equidad, avalada además por aquellos países con logros escolares más difundidos, menores diferencias de ingresos y más igualdad en su estructura social.

2.2.7. Contexto educativo intercultural de Ceuta

La Ciudad Autónoma de Ceuta, española desde 1668, está situada en la zona meridional del Estrecho de Gibraltar, como lugar de paso obligado entre Europa y África. Se caracteriza por su especial fisonomía constituida por diferentes culturas (cristiana, musulmana, hebrea e hindú). Tiene una extensión de 19 km², según los datos del censo del 2013 su población es de 84.018 habitantes, con una densidad de 4.422 hab/km² y en un contexto determinado por la diversidad cultural y la naturaleza de un enclave sociolingüístico considerado un punto estratégico para la aparición de prácticas lingüísticas por la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio desde hace un siglo y medio. En su distribución, nos encontramos con dos comunidades mayoritarias, la cristiana (51%) y la musulmana (48,4%), definidas por su origen, religión y lengua materna, y otras minoritarias referidas a la población judía (0,25%), la de origen hindú (0,25%) y la gitana (0,10%).

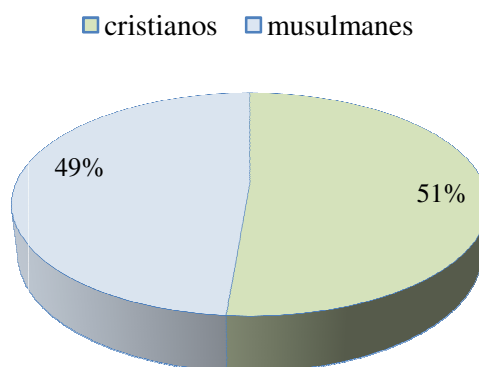
La diversidad cultural de la C.A. de Ceuta se refleja en las aulas, creando una situación escolar muy singular, precisamente por la presencia de estas culturas mayoritarias (nos referimos a las de origen cultural cristiano y musulmán). En la tabla 2.2., se representa esa distribución:

Tabla 2.2. Situación escolar de tercero de Educación Infantil Ceuta-2016

ALUMNOS/AS ESCOLARIZADOS EN INFANTIL		
	Nº de alumnos	%
Población escolar	3.751	100
Tercer curso	1.288	34,33
	656,8 cristianos	50,9
	623,4 musulmanes	48,4
	7,8 otras etnias	0,60
Muestra	502	39,1

Fuente: Dirección Provincial del MECD

Figura. 2.2. Porcentajes de alumnos/as de 5 años según su religión



Naturalmente, la distribución de los alumnos por los distintos centros de la ciudad autónoma no guarda siempre la misma proporción que se ha representado en el gráfico (1), sino que se da la circunstancia de que sean mayoritariamente de una cultura u otra en aulas determinadas. Este escenario hace que la demanda de la cultura sea importante, puesto que el reparto de los alumnos en los diferentes colegios está determinado por la distribución geográfica del domicilio familiar, llegando en algunos centros al 100% de musulmanes o de cristianos, lo que sucede en su mayoría en centros públicos, como ya referimos antes. Esta situación obliga a que la respuesta educativa de estos centros sea diferente a otros de ámbito monocultural, teniendo que ofrecer actuaciones que completen estas diferencias culturales del alumnado.

El contacto de distintas lenguas constituye una situación lingüística que establece un ejemplo para el desarrollo de una comunidad bilingüe. Para ello se está trabajando, en algunos centros de la ciudad, en la elaboración de un material que facilite la adquisición del lenguaje oral y escrito como una estrategia para la enseñanza de una lengua diferente a la materna, de forma gradual y con la ayuda de un profesor bilingüe. Además, se están adecuando los proyectos curriculares al contexto sociofamiliar de sus alumnos, adoptando medidas de concreción curricular que corresponden al centro y con la responsabilidad de marcar el modelo que persigue. El objetivo es facilitar la integración lingüística con el refuerzo de la enseñanza de la lengua materna, evitando la prohibición de la misma e intentando no juzgar la diglosia como fallo del sistema, sino como débil conocimiento del castellano.

Esta situación crea posturas divergentes entre aquellos que se encuentran más cerca de la propuesta curricular oficial y los que consideran que se debe atender las peculiaridades

culturales de sus alumnos. A pesar de que la propuesta curricular se presenta oficialmente abierta y flexible, la respuesta a esta situación no es simple. Siguiendo a Zabalza (1992), parece evidente que el fenómeno multicultural desborda actualmente los recursos limitados de las escuelas. Para poder ofrecer una educación que favorezca la integración de las culturas en el ámbito educativo, es necesario el buen hacer de los profesores y una implicación institucional que posibilite el tratamiento educativo que demanda este contexto.

2.2.8. Gestión cultural y pedagógica de la diversidad

Tras un repaso histórico, hoy sabemos que la religión es mucho más que un intento de explicar los fenómenos animistas (Tylor, 1871), lo natural y lo sobrenatural (Newman, 1965), lo sagrado y lo profano (Lowie, 1983), etc., cumpliendo una multiplicidad de funciones económicas, políticas y psicológicas. Contemplada como la concentración del sentido de una naturaleza sagrada que rige las relaciones interpersonales entre la población, la religión viene a resolver incertidumbres respecto a lo que se debe hacer.

La definición de Durkheim (1912) tiene como referente el totemismo —ritos comunitarios de solidaridad—, pues considera que es la primera forma de religión y que, por lo tanto, reuniría las características básicas de cualquier confesión, entendida como el conjunto de creencias y prácticas sacras comunes a un grupo social. Este concepto aparece implícito en la definición de Geertz (1973), que entiende la religión como un sistema de símbolos que son una fuente de información, configurando una “huella, temple mediante el cual los procesos externos a nosotros mismos adquieren forma definida” (p. 92). Bellah (1964) relacionó en su teoría el desarrollo de las sociedad con la evolución de las religiones, donde “la esencia de su semejanza radicaba en su grado de complejidad y diferenciación” (p. 37).

En su organización, las creencias y prácticas religiosas distinguen cuatro variedades principales de culto, o formas de organización de las doctrinas y actividades religiosas, que son las siguientes (Harris, 1998):

- Cultos individuales. Toda persona es un especialista que entabla relación con seres animistas y animatistas, experimentando la necesidad de control y protección.

- Cultos chaministas. Hay un especialista religioso, o chamán, a quien se consulta en momento de tensión o ansiedad.
- Cultos comunitarios.
- Cultos eclesiásticos. Este nivel de organización religiosa implica un sacerdocio o clero profesional con dedicación plena.

Las distintas alternativas, antirreligiosa o religiosa, desembocan en diferentes elecciones operacionales de una educación en la diversidad religiosa. Una especificidad de lo religioso que no implica creencia, aunque sí honradez intelectual. La indecisión de alternativas evocará a una perspectiva cognitiva, de ahí que la sociología religiosa se tropiece con límites en cuanto a la aprehensión de la problemática trascendental de la religión.

En este sentido, y partiendo de las consideraciones más significativas del concepto *religión*, existen alternativas pedagógicas para explicar las diversas religiones que anulan estereotipos, tienen en cuenta la trascendencia y la entienden como un factor importante en el acercamiento al otro y un elemento enriquecedor que asegura la armonía religiosa en su conjunto.

Para la Fundación Euromediterránea Anna Lindh (2009) el éxito de una buena gestión cultural y pedagógica de la diversidad religiosa va a residir en la aceptación y el reconocimiento, a través de los siguientes componentes:

- Enseñar sobre los dogmas de la religión, pero sin ser dogmático.
- Estudiar las religiones más allá de su historia, fijándonos en los testimonios, conductas y oraciones de cada época.
- Insistir en la enseñanza de las Humanidades, pilar de los valores humanos.
- Educar en la diversidad religiosa desde una perspectiva cognitiva.
- Considerar la legalidad como base de la convivencia pacífica.
- Centrarse en la espiritualidad y no en los dogmas, por ser la primera común a todas las religiones.

2.2.9. Encuentro de religiones

La concurrencia de múltiples religiones en las escuelas se está convirtiendo en uno de los aspectos más significativos de la interculturalidad, principalmente en las zonas en las que

pueda darse la convivencia de distintos credos y, además, donde se pueda concebir el principio de la laicidad como una característica identitaria. Estas diferencias deben ser tomadas desde una perspectiva pedagógica que potencie el diálogo y la igualdad de la divergencia, y no desde si existe o no la religión en la escuela.

De ahí que Berger (1999) resalte que la modernidad no necesariamente seculariza, sino que pluraliza. Por ello, se posiciona en la defensa de la diversidad, que no puede excluir la defensa de la libertad religiosa y de la libertad de expresión; la igualdad en las diferencias implica garantizar la pluralidad, la convivencia y el diálogo. Un modelo de ciudadanía en el que convivan todas las creencias, y no-creencia, religiosas, en un marco de respeto marcado por la diversidad de opciones y la libertad de expresión y de identidad religiosa, al amparo de la tolerancia a la diversidad de culto, y con la eliminación aquellas alternativas que puedan ser detrimento de otras (Flecha, 2004).

En estos contextos, se demanda la existencia de un claustro culturalmente diverso, que favorezca la conciencia en aquellas acciones cotidianas donde solo cuentan las personas que pertenecen al grupo hegemónico, ya sea por cultura, etnia o religión, o por el conocido “privilegio blanco” (McIntosh, 1989). Es fundamental la eliminación de los hábitos que puedan inhibir la participación de uno o varios grupos en la comunidad, sobre todo si afectan a los grupos culturales menos privilegiados (Apple y Beane, 1997; Freire, 1994).

2.2.9.1. Diversidad religiosa de Ceuta

La influencia de la migración, su condición fronteriza y los flujos de población conforman la situación de diversidad cultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta, siendo punto de referencia de una gestión coherente y adecuada de la diversidad, a favor de la convivencia y el respeto, y un ejemplo de implicación de la población, la administración y las comunidades religiosas. Los grupos étnico-religiosos van formando, desde su identidad global, conceptos más concretos de sí mismos, lo que provoca múltiples subgrupos e identidades. La convivencia de estos en la ciudad crea un espacio nuevo y simbólico.

La manifestación de los diversos grupos confesionales está presente en los diferentes signos y símbolos religiosos —vestimenta y alimentación—, además de estar en los espacios de culto, como patrimonio material e inmaterial ceutí (Briones, Tarrés y Salguero, 2013).

La mayoría de la población es de religión católica y de religión islámica, aunque también están presentes la religión judía y el hinduismo. Ahora hablaremos de las principales características de cada una de ellas:

2.2.9.1.1. Comunidad católica

El desarrollo organizativo y pastoral de esta comunidad se localiza en la Vicaría General (plaza de África) y en la Santa Iglesia Catedral, de la que se hacen cargo su deán y el Cabildo. Hay también en la ciudad siete parroquias, donde, además del culto (sacramentos y otras actividades de oración y celebración), se gestionan la enseñanza del catolicismo y ayudas sociales.

Junto con las parroquias, las congregaciones religiosas se ocupan también de estos servicios sociales, de asistencia y benéficos, con un alcance significativo en lo que a recursos educativos y pastorales se refiere.

Existen también dos centros escolares de la Iglesia católica: el de La Inmaculada, obra de las Misioneras de la Inmaculada; y el de San Agustín, de los padres Agustinos (Salguero y Briones, citado en Briones, Tarrés y Salguero, 2013). Y siete órdenes religiosas: los Franciscanos, los Agustinos, las Hermanas de Marta y María, las Adoratrices, las Carmelitas de la Caridad, las Hermanas Vedrunas e Inmaculadas, y las Comunidades Neocatecumenales.

Las relaciones del catolicismo con los otros grupos religiosos de la ciudad, así como con la administración, están marcadas por el diálogo y se consideran buenas.

La importancia de la religión católica en Ceuta se hace ostensible a través de dos grandes fiestas:

- Las procesiones de Semana Santa.
- Las fiestas en honor a Santa María de África, Patrona y Alcaldesa Perpetua.

2.2.9.1.2. Comunidad hindú

El grupo étnico indio ceutí procede originalmente de la región india de Sindh y su religión es el hinduismo. Su presencia en la ciudad es centenaria y su desarrollo se explica por sus relaciones históricas comerciales y económicas. Actualmente, la práctica del yoga y el

interés por “nuevas” espiritualidades han acercado a parte de la población no-india de Ceuta al hinduismo.

En el hinduismo, todo lo relacionado con el culto cotidiano se realiza en los domicilios o en los lugares de trabajo, de ahí que habitualmente todas las familias hindúes tengan un *mandir*-altar en su residencia (Verona, 2008).

Ante la falta de un templo propiamente dicho, la sede de la Asociación de Comerciantes Hindúes de Ceuta ha servido, desde su creación, como lugar de reunión para la comunidad. La mujer hindú cumple un papel significativo en la atención de estos sitios, de los templos y lugares de culto en general, así como en la transmisión de la religiosidad (Tárres, 2013a, como se citó en Briones, Tarrés y Salguero, 2013).

En la actualidad, el templo hindú se encuentra ubicado en la céntrica calle Echegaray, inaugurado el 22 de octubre de 2007. Entre otros espacios religiosos, hay que señalar la presencia del Oratorio *Mandir* de Durga Mata, que data de principios de la década de los noventa y consiste en un oratorio particular a modo de capilla, instalado en la fachada de un edificio por el propietario del inmueble, pero de carácter público. Dentro encontramos la imagen de Durga y de varias deidades hindúes y gurús, que conviven con otras de origen católico (destacan la Virgen de Fátima y un Cristo crucificado) y referencias al islam (como es el dibujo de una mezquita).

En la religiosidad hindú se siguen dos movimientos: uno centrado en el religioso y filósofo Radha Soami, cuyos fieles tienen que practicar meditación, formarse y seguir una dieta lacto-vegetariana; y otro representado por los seguidores de Sai Baba, quienes practican la rectitud, la no violencia y cierto código ético-moral.

Las principales festividades hindúes se desarrollan en los hogares, en el Templo Hindú y en el Centro de Dharma Yoga. En este sentido, las principales celebraciones en contexto ceutí son tres:

- El *Diwali* o fiesta de las luces.
- *Navaratri* (en honor a la diosa Durga).
- La festividad *Krishna Janmashtami* (se celebra la aparición de Krishna).

2.2.9.1.3. Comunidad judía

Religión constituida por una minoría confesional significativa que mantiene sus tradiciones judeo-sefardíes. El origen de la comunidad judía de Ceuta data del siglo X y, aunque fueron expulsados tras la conquista portuguesa de Ceuta en 1415, retomaron su actividad comercial con el movimiento liberal de 1812. Posteriormente, se consolidará su presencia al conseguir representación en la vida política de la ciudad en 1924 (D. Salomón Benhamú Chocrón y D. José Alfón Benoliel).

Al principio, la comunidad judía estaba agrupada en tres colectivos: el conjunto de españoles judíos, el grupo de cristianos españoles filo-sefarditas y el de judíos marroquíes (López, 2000).

La organización de la Comunidad Israelita de Ceuta empieza a finales del siglo XIX, siendo Isaac D. Levy uno de sus fundadores y primer secretario. Su estructura está dirigida por la junta directiva, constituida en la actualidad por el mismo número de hombres y de mujeres, y cuyas principales funciones son la gestión administrativa y económica de todos los asuntos relacionados con la comunidad. Existe también un director de la sinagoga o *parnás*, y una Comisión de *Hevra Kadisha*.

En el siglo XIX existían dos sinagogas, Bentata y Coriat. No obstante, debido al crecimiento de la comunidad judía, en 1971 se construyó una nueva sinagoga que integró a las ya existentes en la ciudad, unificando así a todo el colectivo. Fue financiada íntegramente a partir de las donaciones de los miembros de la comunidad y de aportaciones privadas.

La sinagoga Bel-El está integrada en el paisaje urbano, recubierta en el exterior con una clase de piedra de suave color amarillo y forma rectangular desordenada, para representar el Muro de las Lamentaciones de Jerusalén (Rojo, 2007). En ella se dan cumplimiento a las tres funciones básicas:

- La oración *Bet ha-tefillaj*.
- La educación, pues dispone de varias aulas *Bet ha-keneset*.
- La Mikvé es uno de los elementos fundamentales para la comunidad, que reclama la inmersión o baño ritual en la misma, en tres situaciones básicas:
 - Purificación de la impureza de *Nida* (menstruación).

- Como parte integral de la conversión al judaísmo.
- Purificación de los utensilios de cocina manufacturados por no judíos.

La sinagoga se ordena al modo sefardí: en la cabecera de la sala principal se encuentra el *Arón*, orientado hacia Jerusalén, en el que se guardan los *Séfer* Libros de la Ley.

La comunidad judía de Ceuta es, en su mayoría, sefardí y ortodoxa, y participa activamente de su religión y de los ritos que marcan su trayectoria vital, como son el *Berit Milá* o circuncisión, el *Bar Mitzváh* a los trece años celebrando la mayoría de edad religiosa del muchacho para formar el *Minián*, etc.

Entre los judíos se establece realizar tres oraciones diarias: al amanecer, por la tarde y al anochecer. Sus principales festividades son el Año Nuevo, festividad de Rosh Hashaná; el Rosh Hashaná, que concluye con el *Yom Kipur*; la *Hanuká*, o fiesta de las luces; el *Purím*; el *Tishab'Av*; el *Yom Hashoah*, día en recuerdo del Holocausto; y el *Yom Ha'atzmaut*, en que se conmemora la independencia de Israel.

En el contexto educativo, sobre todo en primaria, no existe la posibilidad de impartir religión judía. Sin embargo, en secundaria, gracias a la cercanía del templo, en la hora de religión los alumnos judíos acuden a la sinagoga para recibir clases a este efecto, además de tomar lecciones de lengua y cultura hebrea todos los días de la semana por las tardes (Tárres, 2013b, citado en Briones, Tarrés y Salguero, 2013).

La alimentación constituye una de las principales señas de identidad del judío, manteniendo una serie de prescripciones alimentarias, el *kashrut*, signo de religiosidad, identidad y pertenencia al grupo. Los alimentos se dividen en dos grandes grupos: los *kosher* (puros y permitidos) y los *terefáh* o *taref* (impuros, no lícitos), perfectamente delimitados en el Pentateuco y en el Levítico.

2.2.9.1.4. La comunidad islámica

Los musulmanes en Ceuta representan uno de los grupos socio-culturales más significativos, siendo un colectivo mayoritario que defiende su identidad múltiple como musulmán y como ceutí.

La presencia musulmana en Ceuta, desde finales del siglo VII, tiene su origen en los primeros años de la expansión islámica por África y Europa. La fragmentación del Califato de Córdoba en varios reinos constituyó a Ceuta como taifa, le siguió la presencia de los almohades, la conquista portuguesa y la época andalusí. El periodo de la Ceuta islámica comprende desde la expansión islámica en el occidente africano y europeo en el año 709 hasta la conquista de la ciudad por los portugueses en 1415.

Después de la conquista lusitana, los musulmanes fueron expulsados de Ceuta y no fue hasta 1860 cuando los mogataces obtuvieron permiso de residencia permanente en la ciudad. En 1915 fueron integrados en el Grupo de Fuerzas Regulares Indígenas de Ceuta nº 3, siendo así el primer colectivo musulmán ceutí contemporáneo, al que hoy pertenecen las familias de mayor abolengo y arraigo en la ciudad (Tarrés, 2013c).

Sin embargo, el grupo más significativo de musulmanes en Ceuta es el marroquí, cuyo asentamiento se autorizó a partir de 1860. Debido al crecimiento de la población musulmana y sus necesidades como colectivo, en 1937 el gobierno instauró la Comunidad Musulmana de Ceuta. Esta se disolvería en 1956 con la independencia de Marruecos y el final del Protectorado, periodo en el que los musulmanes ceutíes tuvieron que escoger entre la nacionalidad española o la marroquí (Marín, 2006).

La Ley Orgánica 7/1985 del 1 de julio, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros, más conocida como Ley de Extranjería de 1985, marca un punto de inflexión en la situación de los musulmanes ceutíes. La comunidad musulmana ceutí inicia entonces una serie de movimientos reivindicativos en pro de su identidad española, que termina con el reconocimiento de su nacionalidad. Actualmente, los líderes musulmanes respaldan los valores del diálogo y la convivencia con respecto al resto de cultos de la ciudad de Ceuta.

Desde 1995, cuando se aprobó el Estatuto de Autonomía de la Ciudad de Ceuta (Ley Orgánica 1/1995 del 13 de marzo) y se celebraron elecciones en la misma, las formaciones políticas musulmanas han formado parte de los sucesivos gobiernos ceutíes. En este periodo, formaliza su existencia la Comunidad Islámica de Ceuta, aunque es a partir del año 2001 cuando se constituyen la mayoría de las asociaciones, comunidades y mezquitas existentes, como una de las principales tareas de la UCIDCE (Unión de Comunidades Islámicas de Ceuta).

La “Ley reguladora del derecho civil a la libertad religiosa 44/1967” marca un punto de inflexión en la dinámica habitual de las comunidades musulmanas, dando comienzo su proceso de institucionalización. A partir de este momento, se plantean nuevas necesidades de la población musulmana, como es la de tener *imam* y *jatib* oficiales para la oración del viernes, de ahí la construcción de la mezquita de Muley el-Mehdi.

Los musulmanes viven su religión en su día a día, en torno a la familia y los espacios religiosos, donde se juntan con el resto de la comunidad. La mezquita es su lugar de reunión más habitual y la ciudad de Ceuta cuenta con varias de ellas: la mezquita de Sidi Embarek, la de Muley el Mehdi, la del Príncipe, la mezquita al-Karidien, la mezquita Ibn-Ruch, la al-Ansar, la de Sanidad, la mezquita Badr, la an-Noor, la al-Umma, la Abul-Abbaas Assabti Aljazrachi y la de la calle Sevilla. En la escuela coránica se estudian y analizan los textos sagrados, aunque, más que la teoría, lo que importa en la vida del musulmán es la práctica de su religiosidad desde el respeto a la tradición.

Otro tipo de espacio religioso musulmán es el morabito, lugar de culto que se construye alrededor de la tumba o de la residencia de un santo y cuya baraka se ha mantenido en el tiempo. En Ceuta nos encontramos con el morabito de Sidi Bel Abbás, situado en el barrio de Sarchal; el morabito de Sidi Embarek, que se encuentra junto al cementerio musulmán; y el morabito de Sidi Brahim.

La práctica totalidad de los musulmanes ceutíes se reconocen sunníes de la escuela jurídica maliki. Sin embargo, además de la tradicional, encontramos otras formas de religiosidad islámica, como son el misticismo y los sufíes. Dentro de su sentimiento de identidad, las celebraciones se erigen como uno de sus rasgos más significativos:

- La fiesta que marca el final del mes sagrado del ramadán, *Eid el Fitr*, se caracteriza por su dimensión religiosa, socio-comunitaria e identitario-simbólica.
- La *Eid el Adha* es la fiesta que marca el final del período de peregrinación a La Meca.
- En el *Mawlid* se conmemora el nacimiento del Profeta, o *Ashura*.
- El *hach* y la fiesta del cordero.
- La *Amara* es una romería no religiosa dedicada a Sidi Embarek.

En la actualidad, las escuelas coránicas imparten formación a un millar de niños y niñas. Allí se conjugan los sistemas tradicionales de la enseñanza del árabe y del Corán con las nuevas necesidades de la población musulmana de la ciudad. Existen, a grandes rasgos, dos tipos de escuelas coránicas (Tárres, 2013c):

- Las vinculadas a una mezquita, como son la escuela Abu al- Hasan Ach Charri, la escuela coránica Arrahman, la escuela coránica Imam Malik y la escuela Ibn Ruch .
- Las independientes a cualquier mezquita, como la Asociación Islámica al Manar (escuela al-Manar), la Comunidad islámica Charif al Idrissi, la madraza Al Kadi Ayyad y la escuela al-Fayr.

Después de este pequeño repaso histórico y religioso, es evidente por qué la declaración de Ceuta como “ciudad de las cuatro culturas”. En este sentido, es preciso destacar el compromiso de las instituciones y, sobre todo, de la política mantenida desde el comienzo por el alcalde-presidente Juan Jesús Vivas Lara hacia las manifestaciones religiosas. Unos y otros han sabido atender las demandas de las diferentes confesiones y reconocer el pluralismo religioso de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

2.2.10. Diversidad lingüística

Actualmente, los centros educativos acogen a alumnos/as de muy diferente procedencia, cultura y lengua. Muchos de ellos desconocen o tienen un bajo dominio de la lengua del país receptor, lo que supone un problema grave para la transmisión de una enseñanza de calidad. Por ello es prioritario facilitar el aprendizaje del nuevo idioma a estos/as alumnos/as (Castella, 1999; Essomba, 2006; Gineste, 2006; Lozano, 2010; Lozano, Angosto, Cerezo, y Ballesta, 2007; Lozano, Angosto, Cerezo, Ramón, y López, 2008; Martínez, 2003; Trujillo, 2007).

Una de las cuestiones centrales que debemos abordar en la educación es el lenguaje, variable de peso en las opciones de los logros educativos, con el objetivo de reforzar las consecuencias positivas y eliminar las negativas que pueda haber en la utilización de diferentes códigos lingüísticos adheridos a cada cultura.

Debemos partir de que el lenguaje y las tradiciones moldean los procesos mentales y proporcionan recursos para su desarrollo (Herder, 1774/1982; citado por Berlín, 1976). Esta teoría fortalece la idea de que existe una estrecha relación entre mente-cultura y mente-lenguaje, considerada como uno de los principales agentes de los cambios en los valores y modos de pensamiento (Burker, 1985; Cole, 1996/1999). El lenguaje y su significado reflejan las maneras de sentir y pensar de una cultura y de sus individuos, y son el medio de unión básico de la identidad grupal. Vygotsky (1930) destaca el papel del lenguaje en el desarrollo psicológico, junto a la visión sobre la determinación cultural de la mente, como una de las principales inspiraciones de sus ideas.

Este proceso psicológico se inicia con la comunicación interpersonal, de ahí que Vygotsky (1978) resalte que la enseñanza precede al desarrollo, y que esta relación entre aprendizaje y desarrollo aparece por primera vez en el contexto familiar, condicionando el crecimiento psicológico y la adquisición de conocimientos (Bruner, 1984; Luria, 1979).

Algunos déficits en el desarrollo lingüístico se relacionan con problemas sociales, culturales y ambientales del alumno, perjudicando su proceso comprensivo y expresivo. Estas condiciones provocan una situación desfavorable cuando accede al contexto escolar y, como consecuencia, un rendimiento inferior (Shum et al., 1990). De ahí la importancia que tienen tanto la familia como la escuela en el desarrollo del lenguaje.

El medio familiar condiciona la adquisición del lenguaje natural y, a su vez, incidirá en la evolución del lenguaje formal y el rendimiento académico (Shum et al., 1990). En este proceso, las primeras relaciones gramaticales son el reflejo de las primeras distinciones cognitivas entre el yo y los objetos. Las expresiones iniciales son modelos de acción que se desarrollan a través del comportamiento sensorio-motor como base del lenguaje y del pensamiento operativo (Sinclair-Zwart, 1967). Para la adecuada evolución de un lenguaje es necesaria la utilización de un discurso materno apropiado; su desarrollo acorde favorecerá el progreso de funciones psicológicas superiores (Vygotsky & Luria, 1930).

En este sentido, las actividades escolares fomentan el lenguaje narrativo y la coherencia temporal, expresada a través de una exposición sintáctica estructurada y una organización textual (Van Dijk, 1988). Para su elaboración es necesario el desarrollo del pensamiento paradigmático y un conocimiento lingüístico, de manera que el lenguaje natural y el formal estén consolidados, llegándose a identificar con el nivel del ámbito cognitivo y

madurativo del mismo. De ahí la importancia de las características lingüísticas y su nivel formal, reflejados a través de la producción y del establecimiento de la expresión del lenguaje, que posteriormente condicionará la adquisición del lenguaje formal. Un buen conocimiento lingüístico (vocabulario, estructuras, etc.) y de la semántica cognitiva (ideas, imaginación) son fundamentales para su elaboración.

El desarrollo del lenguaje y el del pensamiento poseen raíces diferentes que se desarrollan de forma paralela y que en un momento determinado confluyen y convierten al lenguaje en la base del pensamiento (Vygotsky, 1978). Por ello, el lenguaje es considerado uno de los factores más influyentes en el rendimiento del alumno/a. Su incorrecto aprendizaje puede dar problemas en la percepción, afectando a la capacidad de su memoria (Hagen & Kingsley, 1968) y al control verbal de la conducta motriz (Luria, 1979). Todo lo cual condicionará negativamente a la adquisición de conocimientos, a la interacción interpersonal y grupal y a la integración del alumno.

Desde las diferentes perspectivas culturales, la convivencia de distintas lenguas se percibe como una amenaza de identidad o supervivencia de la propia, a pesar de que la Comisión Europea (2008) la acentúe como ventaja y compromiso compartido.

La posibilidad de que se dé un caso de bilingüismo, o diglosia, es cuestionado sistemáticamente cuando se considera en relación con grupos minoritarios con lenguas maternas no hegemónicas (Cummins, 2002), incrementándose la inmersión a la lengua dominante. Este enfoque asimilacionista puede ampararse bajo un discurso de preocupación por la igualdad de oportunidades de los grupos vulnerables, que necesitan el idioma mayoritario. Sin embargo, según Cummins, la cuestión fundamental estriba en las relaciones coercitivas y colaborativas, y defiende que un rendimiento académico basado en la adquisición de la lengua académica dominante no es incompatible con la promoción de las lenguas maternas y la afirmación de las identidades culturales de los distintos grupos.

Conviene recordar la importancia de que la inclusión se haga en un marco racional con respecto a la comunicación, donde se valore la capacidad expresiva y la riqueza multicultural del alumno/a, independientemente de su competencia lingüística en una determinada lengua. Es fundamental no caer en una racionalidad instrumental, orientada exclusivamente a determinados objetivos de “eficiencia”, que pueda llevar a la expulsión

explícita o implícita de personas que no dominan con fluidez la lengua mayoritaria (Flecha y García, 1998).

Además, Esping-Andersen (2004) destaca la importancia de los seis primeros años de vida en relación con los logros educativos posteriores del individuo. De ahí el valor de las distintas variables que repercuten de forma directa en el avance de este periodo tan temprano, destacando su influencia inmediata en el progreso del lenguaje y su repercusión en la consecución de otras áreas que pueden condicionar su desarrollo cognitivo.

La competencia lingüística es primordial en el ciclo inicial del alumno/a, favoreciendo su evolución en distintas técnicas, que son impulsadas por la lectura y la escritura. Un dominio que no debe ser considerado como aprendizaje aislado, sino integrado dentro del campo más amplio del aprendizaje de la lengua, que abarca otros sectores tales como la comprensión y la expresión oral y su madurez lingüística.

Por todo ello, resulta prioritario coordinar los niveles de Preescolar con los de Educación Infantil y Primaria, sobre todo en lo que concierne a la enseñanza del lenguaje y a la adquisición de una competencia lingüística amplia. Basil Bernstein, sociólogo de la comunicación, es una de las personalidades más importantes en la defensa de esta teoría que relaciona lenguaje con rendimiento académico. Brunet y Lézine (1951) han demostrado hasta qué punto el lenguaje es el resultado de un ejercicio bajo la influencia del entorno y en qué medida es posible evidenciar esta acción.

La convivencia de distintas lenguas en un mismo contexto puede situar al alumnado en distintas posiciones de partida en la escuela, quedando algunos en inferioridad, puesto que existe un código lingüístico escolar elaborado que se encarga de inundar todas las actividades didácticas.

2.2.10.1. Contexto lingüístico de Ceuta

Una de las peculiaridades más significativas de la diversidad cultural de Ceuta es el contacto de diferentes lenguas o dialectos. En este sentido, además del castellano como lengua oficial, están presentes el *darija*, la *jaqueitía* y el *sindhi*.

La población musulmana de Ceuta habla y se comunica en español y en árabe (*darija*), variando de uno a otro idioma con relativa asiduidad en una misma conversación,

aunque presente una diglosia a favor del español. El *darija* es uno de los dialectos árabes que se habla en la actualidad. Para Heath (2002) los dialectos árabes se dividen en tres grupos:

- Norte, prehilalíes o sedentarios, grupo influenciado por el español y que comprende ciudades como Tánger, Tetuán, Chauen, Larache, Arcila o la región de Jbala.
- Tipo central y la coiné moderna, dialecto que se está imponiendo al resto del país como variante dialectal de prestigio, que está influenciado por el francés y que encontramos en ciudades como Rabat, Casablanca, Fez y Meknes.
- El *hassaniya*, en el Sahara (pp. 2-10).

Además, el árabe dialectal se divide por registros, de tal manera que existe un registro formal o lengua escrita (*fusha*), un registro informal o lengua de relación (*darija*) y un registro íntimo o lengua de la casa (*lahja*) (Maas y Hasbane, 2005).

Los judíos sefardíes tienen como habla propia la *jakeitia* o *jaqueitía*, que es un habla castellano sefardí o ladino con numerosos arabismos, en la que se entremezclan el castellano, el hebreo y el árabe, y cuyo uso se restringe al ámbito intracomunitario.

La lengua de los hindúes de Ceuta es el *sindhi*, debido a que la procedencia mayoritaria de ellos es de la zona del Sindh. En este caso, se trata de una lengua en retroceso en la ciudad, a causa del desconocimiento por parte de los jóvenes y por estar reducida al ámbito familiar, sobre todo en aquellas familias que tienen algún miembro que procede de Sindh. Asimismo, normalmente los hindúes jóvenes se forman en inglés e hindi.

Para terminar, una representación minoritaria del pueblo gitano practica lengua romaní o caló. Esta lengua no es homogénea y presenta muchas variantes dialectales de diferentes lugares, debido a su transmisión oral y a la ausencia de una tradición escrita. Esta lengua no se encuentra reconocida en la Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales ni está mencionada en ninguno de los Estatutos de Autonomía de las distintas Comunidades Autónomas. A pesar de ello, los gitanos ceutíes reivindican su lengua y sus tradiciones culturales en la ciudad.

2.2.10.2. Consecuencias de la utilización de diferentes lenguas maternas

Esta situación de pluralidad lingüística enriquece la multiculturalidad y permite a sus habitantes crecer en un contexto favorable a la diversidad. Es una sociedad cosmopolita, ejemplo de convivencia pacífica entre culturas y diferencias sociolingüísticas, reflejado en la presencia del castellano y el *darija* como lenguas mayoritarias.

Según Roa (2006), una sociedad multicultural “no está exenta de variadas y complejas dificultades, entre las que destacaríamos la del lenguaje, por ser este un elemento socialmente integrador y de convivencia” (p. 2). El aprendizaje de una segunda lengua de contacto está motivado por diferentes influencias sociales: desarrollada desde la infancia en un contexto determinado, que favorece hábitos de pensamientos asociados a su conducta lingüística, y en coexistencia con lenguas diferentes en el ámbito familiar, escolar, oficial y de los medios.

2.2.10.2.1. Intercepciones lingüísticas

Es importante conocer los factores que provocan que el habla del bilingüe sea diferente de la del monolingüe. Uno de los principales rasgos que se observa en el primero es la presencia de elementos lingüísticos que entorpecen la utilización del idioma, de tal forma que una característica de la lengua A es utilizada en la lengua B, en lo que se conoce como un *cambio por sustitución*, o *innovación*, que se da en una lengua motivado por la influencia de otra.

Las interferencias fónicas segmentales pueden estar relacionadas con el uso de dos sistemas fonológicos que identifiquen relaciones equívocas por acentuación, cantidad, entonación o por compartir una misma grafía para dos sonidos diferentes en cada lengua. La utilización de significados de voces de la lengua de origen en la lengua de destino produce interferencias léxico-semánticas. En el caso de la sustitución de una estructura morfosintáctica inexistente en la lengua de destino por la correspondiente más próxima de la lengua materna, influyen el tiempo de contacto entre ambas lenguas y el grado de diferencia entre ellas, de forma que a mayor diferencia gramatical menores interferencias morfosintáctica (Ayora, 1998).

La influencia de la lengua árabe dialectal oral, no trabajada académicamente, conlleva la presencia de interferencias que afectan al área fonológica y, en menor medida, a los niveles

morfosintáctico y léxico-semántico (Ayora, 1998). Por lo tanto, las principales dificultades residen en los sonidos de la segunda lengua y en su adaptabilidad para ser combinados.

Para entender estos casos de intercepciones, Ayora considera preciso recordar que el vocalismo del sistema árabe tiene tres vocales (i, a, u) y sus alófonos, frente a una mayor riqueza vocálica del castellano, que cuenta con cinco vocales y sus variantes, así como con semivocales y semiconsonantes. Los musulmanes hablantes de castellano reducen en dos grados de abertura el sistema vocálico (/i/ /a/, /u/ /a/), y de ahí que en muchos casos escriban o articulen [i] por [e] (“midicina” por “medicina”), ocurriendo lo mismo en el caso de [u] por [o], y a la inversa [e] por [i] y [o] por [u] (“famelia” por “familia”; “gosta” por “gusta”; “forgoneta” por “furgoneta”). Según la misma autora (1998, p.131), “estos casos se pueden considerar como hechos de asimilación y disimilación vocálica, influenciados por hábitos fonéticos de la lengua materna y del medio lingüístico ambiental”.

En los diptongos y triptongos se observa con frecuencia la omisión del seminúcleo silábico, debido a una relajación que provoca una articulación y sonido pobres y que da como resultado que sea mal escuchado. Tienen dificultad a la hora de darle el grado de cerrazón que requieren estas semivocales, omitiéndolas en ocasiones en su totalidad. Estos grupos vocálicos ([ai], [au]) demandan una pronunciación con fuerte tensión articulatoria. En el caso de los triptongos [jei] o en el de [wei], el problema es que, al ser abierta la vocal central, bien porque la velarizan o porque la asimilan, no la distinguen con claridad, confundiendo “limpiáis” con “limpiéis” (Quilis y Fernández, 1973).

Estos rasgos vocálicos tienen repercusiones en los hiatos, en concreto entre las vocales [a] y [e], con una tendencia a su utilización impropia en palabras como “pasear” que cambian por “pasiar”. Para un buen desarrollo lingüístico del castellano de los/as alumnos/as con esta lengua materna (*darija*), se debe insistir en la pronunciación normativa de las dos vocales distintas, eliminando el hábito de reducirlas a una sola (Ayora, 1998).

Para Ayora, en la comparación del subsistema consonántico árabe con el castellano, sucede que los/as alumnos/as de *darija* tienen mayores dificultades a la hora de pronunciar algunas de nuestras consonantes, como por ejemplo las dentales oclusivas sorda y sonora [t] y [d], la vibrante múltiple [r], la africada palatal sorda [c] y la alveolar sorda [s], por la influencia de su configuración lingüística materna. Esta dificultad en la pronunciación de algunos fonemas se puede observar en otros sujetos, diferentes a los musulmanes, que también

hablan castellano (alemanes, ingleses, etc.), y cuya forma de hablar se caracteriza por los problemas que tienen para distinguir realizaciones fricativas oclusivas ([t] y [d] o [g] y [k]) cuando aprenden un nuevo idioma. En relación con la vibrante múltiple [rr] castellana, de difícil pronunciación, es realizada normalmente como una vibrante simple dental [r].

Según Navarro (1973) “no existe un medio eficaz que pueda ser recomendado para lograr indirectamente la pronunciación de la vibrante [r], el éxito está en la habilidad imitativa, con la ayuda de un conocimiento claro del mecanismo de dicha articulación” (p.124); la práctica continuada permitirá al hablante alcanzar una pronunciación perfecta. La entonación se ve afectada a causa del gran esfuerzo que hace el hablante por eliminar hábitos rítmicos y acentuales de su lengua materna, con el objetivo de evitar trastornos de carácter prosódico y sintáctico.

El/la alumno/a con una lengua diferente al castellano adopta en el aprendizaje una actitud generalizadora, de manera que puede calcar reproducciones de fonemas comunes a ambos idiomas; en cambio, cuando son distintos, los reemplaza fonéticamente por sonidos más o menos próximos (Ayora, 1998). El fonema palatal nasal [ɲ] lo pronuncian “ni”: “ninio” por “niño”; “espaniol” por “español”.

Coincidiendo con el análisis anterior, podemos confirmar la existencia de una relación directa entre los problemas asociados a la lectura y la decodificación fonológica, siendo esta, a su vez, parte integrante en el desarrollo del lenguaje. Los/as alumnos/as que no han adquirido bien el código lingüístico, o que no lo emplean correctamente, cometen más errores a la hora de aplicar las reglas morfológicas, semánticas y sintácticas.

Corriente (1990) señala que “la lengua árabe tiene ritmo de cantidad, o sea, una distinción consciente de sílabas breves y largas” (p. 15). De esta forma, el ritmo cuantitativo se impone al ritmo silábico castellano y a las entonaciones requeridas, limitándolas a una sílaba determinada de la palabra o de la frase según la posición del acento, y bajo una manifestación expresivamente monótona.

Sobre la cuestión de la morfosintaxis, su complejidad puede variar según las lenguas. En su desarrollo normal, viene precedida por la sintaxis y la morfología, aunque en algunas lenguas la relación entre ambas sea más estrecha. La morfología requiere el desarrollo de

procesos cognitivos bastante complejos, como es la concordancia en el artículo según número y género, en los determinantes, en los verbos según desinencias de tiempo, modo, etc.

En el plano léxico-semántico, se observan interferencias del *darija* con el castellano, que son adaptadas a nuestra fonética, empleadas de forma coloquial y de marcado carácter semántico, como cuando dicen “marcho a Cádiz” en vez de “voy a Cádiz”. Igualmente se emplean términos de procedencia castellana en el *darija* hablado. Estos casos provocan, en edades tempranas, una pobreza léxica que a menudo es suplida por perífrasis. La falta de recursos léxicos tiene que ver con la exposición a distintos contextos en los que se emplea una lengua diferente a la materna.

Estas interferencias lingüísticas producen efectos en las dos lenguas en contacto, provocando en la más débil un cambio de expresión que desencadena en otras dificultades a la hora de separar la estructura fónica de una palabra; por ello podemos decir que el hablante de *darija* emplea un castellano arabizado. En dos lenguas tan diferentes como estas, el proceso de integración es largo, imponiendo el castellano su léxico y estructura morfosintáctica, pero con una mayor dificultad en la adaptación de su fonética (Ayora, 1998).

2.2.11. Competencia lingüística

La didáctica de la lengua aborda la importancia de hacer explícitos los objetivos predefinidos del contenido, valorando la reflexión en torno a la educación lingüística (Stern, 1983) y basándose en la competencia intercultural como eje principal. La determinación de los objetivos es fundamental para poder fijar los conocimientos, los procesos y las actitudes, revelando el lenguaje como instrumento de comunicación social, como material de expresión artística y como objeto de estudio (comunicativo, artístico y metalingüístico).

La implicación de estrategias puede definir las actitudes sociales del sujeto ante el lenguaje, con el objetivo de mejorar sus respuestas a las necesidades, según su repertorio comunicativo y el dominio de la variedad lingüística. Para ello se debe partir de un conocimiento descontextualizado de la comunicación, empezando por lo que el sujeto sabe y fomentando su conciencia metalingüística a través de la familiarización con la lengua oral y escrita.

Según Noam Chomsky (1968), las competencias lingüística y comunicativa parten de una dicotomía esencial, de ahí que Nunan (1988) nos plantee “una separación entre el nivel

psicológico relacionado con el conocimiento de las reglas y un nivel social donde se manifiestan las reglas en el uso del lenguaje” (p. 32). Se pretende que el aprendiz domine las reglas que subyacen al uso del lenguaje, incidiendo de forma directa en su actuación lingüística (Trujillo, 2002a). Este desarrollo requiere la utilización de la *competencia comunicativa*, es decir, la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación en un determinado contexto.

Canale y Swain (1980) entienden como prioridad el desarrollo del componente gramatical (léxico, sintáctico, morfológico, semántico y fonológico), el de la componente discursiva (cohesión y organización textual), el del componente sociolingüístico (registro, variedades lingüísticas y reglas) y el de los componentes de estrategia (compensación verbal y no verbal). Es importante añadir a estos los componentes social y sociocultural, este último concebido como el dominio del marco de referencia del hablante nativo, diferente al que posee el aprendiz (Ek, 1984).

Si creamos un ambiente en el que cada uno pueda ser él mismo, haciendo partícipes a unos y a otros, el desarrollo de la lengua progresará de un modo diferente a como lo haría en un entorno con carencias en las necesidades personales de crecimiento (Wild, 2003).

La presencia en las aulas de dos profesores con lenguas maternas distintas, o uno que sea bilingüe, posibilita la cercanía con todos los/as alumnos/as, reconociendo su diversidad y aprendiendo en función de sus necesidades y capacidades. El déficit en el lenguaje se puede complementar con la mejora del uso del castellano en espacios educativos inclusivos y con la interacción con los padres y madres.

2.2.12. Percepción de la diversidad en la etapa de Infantil

Resulta complicado explicar o enseñar a los/as niños/as conceptos relacionados con la diversidad porque, a pesar de que desde los cuatro años tienen capacidad para observar las diferencias humanas y para construir su mundo desde esta observación, no manejan aún conceptos abstractos sino concretos.

En etapas tempranas, el/la niño/a ve y entiende el mundo desde su experiencia concreta, y de la misma forma organiza la información. Todo lo que conoce se reduce a su entorno y no puede concebir una realidad distinta a la que está habituado. Esta manera de

percibir, alejada aún de la abstracción, limita su capacidad para entender el hecho de la diversidad humana (Jiménez y Aguado, 2002):

- Algunas características carecen de sentido para él, al no haber desarrollado conceptos.
- Realiza agrupaciones rígidas: las cosas se polarizan en los extremos, sin una distribución gradual.
- Encuentra dificultad para establecer las características comunes que comparten grupos diferentes.
- Se centra más en los atributos simples que en los complejos.
- No tiene desarrollada la inclusión de clases ni el pensamiento reversible.

Para desarrollar el conocimiento social es fundamental interpretar las cosas desde la perspectiva del otro, en base a su comprensión y creando expectativas en relación con él. El egocentrismo limita al/la niño/a en su capacidad para ver la información desde diferentes puntos de vista, aunque puede responder a la experiencia emocional reconociéndola. Esta actitud de empatía debe ser utilizada por los docentes en el reconocimiento de semejanzas en otros grupos diferentes.

A pesar de existir un paralelismo entre el desarrollo del conocimiento del mundo físico y el del social, el mundo social se desarrolla antes, es menos predecible y más complejo. Sin embargo, debido a la implicación emocional en las relaciones sociales, la información del entorno y la capacidad de sintonizar con los otros, se alcanza antes el mundo físico. Estas características varían, en cuanto al nivel de pensamiento, entre los tres y los ocho años.

En este periodo se están organizando constantemente su percepción y su experiencia del mundo social y físico en estructuras cognitivas, un desarrollo que no puede acelerarse, pero sí extenderse a nuevas áreas. Para Jiménez y Aguado (2002) “en la construcción de la percepción y de las actitudes sociales interactúan dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y conductuales” (p. 362). De esta manera, se pueden observar, desde distintos aspectos, los conceptos de valoración, conocimiento perceptivo, identificación y comprensión de las diferencias, preferencias y conductas hacia los otros. Y teniendo en cuenta cuáles están implicados en la conducta y la percepción, y de qué manera influyen, sería posible acomodar los contenidos del currículo a los diferentes grupos.

Capítulo 3. Rendimiento académico

3.1. Introducción

Durante las últimas décadas, se ha despertado un amplio interés por determinar cómo deben ser dirigidos los/as alumnos/as para la adquisición de hábitos y técnicas eficaces que actúen efectivamente y mejoren su rendimiento académico. Los hábitos y técnicas de estudio constituyen, dada su influencia en los resultados del alumnado, uno de los temas prioritarios en el proceso educativo (La Paro, Pianta & Cox, 2000). Han sido largamente analizados y hoy representan una de las grandes preocupaciones dentro de la enseñanza española (“*Programme for International Student Assessment*”, PISA, Rend. Preescol.).

Por ello, se demanda que las técnicas de aprendizaje no sean una cuestión únicamente de los/as alumnos/as, reconociendo que deben fomentarse nuevas relaciones entre profesor y alumnado, así como la necesidad de que el estudiante sea el protagonista en el proceso didáctico. El profesor, como orientador, organizador y estimulador del trabajo y la actividad, ha de convertir al alumno o alumna en el agente principal de su propia educación.

Este nuevo estilo de enseñanza exige al docente ser algo más que un mero explicador de la ciencia, quien, además, tendrá que poner al alcance de los/as alumnos/as los instrumentos adecuados para hacerla accesible.

Actualmente, el concepto de *rendimiento escolar* trae adosadas una serie de nociones económicas, que tienen que ver con la teoría del capital humano. En palabras de Rodríguez (1982) “es difícil delimitar [el concepto de rendimiento escolar] al entrar de lleno en el terreno político y esgrimirse como bandera de la calidad de un sistema educativo donde la identificación educación - producción es la base que sustenta el concepto”. Es decir, la educación ha quedado relegada a ser solo una manera de formar personas capaces de trabajar y producir, donde los recursos necesarios para lograrlo funcionan como cualquier otra inversión. De hecho, la educación es hoy uno de los coeficientes que explican las diferencias económicas, de productividad y renta entre países (Frigotto, 1998).

En consecuencia, una de las principales preocupaciones del Sistema Educativo es el nivel de rendimiento del alumnado de Infantil, donde encontramos problemas en relación directa con el origen de sectores socioculturales en desventaja social. Con referencia a esta cuestión y los métodos para atajarla, Coll (1984) afirmaba que aún estamos por “conocer cuál es el grado de eficacia de determinados métodos [...] puesto que la satisfacción íntima que

pueda experimentar alguien sobre los resultados obtenidos por él con un determinado método de estudio no constituye un argumento suficientemente válido para hacerlo exportable”.

Boehm (1980) defiende que las decadencias al comienzo de la escolarización mantienen las diferencias entre el alumnado e incluso las acentúan a lo largo de la escolaridad si no se pone remedio. Gómez, Oviedo y Martínez (2011) plantean que “el rendimiento académico no es el producto de una única capacidad, sino el resultado sintético de una serie de factores que actúan en, y desde, la persona que aprende” (p. 91).

En este sentido, la diversidad cultural se ha convertido en uno de los principales promotores del acuciante cambio en la estructura social y educativa, colocándola como uno de los focos vitales para la reflexión pedagógica, que se ha marcado el objetivo de seguir una línea que tenga un significado común, independientemente de cuál sea el origen o la identidad del sujeto.

A la vista de los resultados académicos recientes, urge encontrar un método que prevenga esta situación en el futuro. Los análisis se centran en la Educación Infantil, periodo crítico por la posterior incorporación a la Educación Primaria y por su contribución en la reducción del fracaso a largo plazo (Alexandre, Entwistle, Kabbani, 2001).

Este es un periodo en el que se produce un gran cambio para el/la niño/a, pasando de la cultura familiar a la escolar. Esta, frecuentemente, ofrece distintos modelos culturales de identidad y acción a sus miembros (Bruner, 1997), con la intención de compartir conocimientos e ideas mutuas, pero presentadas como una telaraña de significados que nosotros mismos hemos tejido, quedando atrapados (Weber, 1992).

Laudrillard (1979) resalta que el acto de aprender debe ser estudiado en el contexto en el cual se produce el aprendizaje, siendo este un proceso dependiente de otros factores que influyen en la estimulación del/la niño/a y que guardan una estrecha relación con su rendimiento.

El rendimiento escolar es, pues, consecuencia de un complejo mundo que envuelve las cualidades individuales, un medio socio-familiar y una realidad escolar y, por tanto, su análisis resulta complicado y con múltiples interacciones. En definitiva, lo que se intenta dilucidar es en qué medida y de qué manera influyen las características individuales y contextuales en los logros educativos de cada persona.

3.1.1. Modelos de rendimiento académico

El concepto y las peculiaridades del rendimiento escolar demandan un análisis de los distintos tipos de logros que se pueden dar en el proceso educativo. Un proceso que no ha de centrarse solamente en la evaluación o valoración de la productividad del alumno o alumna, sino que debe incluir los elementos personales e instrumentales que favorecen el buen término de la educación.

La diferencia de rendimiento puede depender tanto del sujeto de la educación como de la consideración analítica de los elementos que intervienen en el proceso educativo (Martín, 1986). Una justa valoración del rendimiento debería contemplar “los diversos ámbitos en que la personalidad del sujeto ha de ser educada, formada y enseñada” (Fernández, 1976, p. 11).

Así pues, desde la perspectiva del currículo, los tipos de rendimiento existentes estarán en función de los ámbitos de la personalidad del alumno o alumna que se consideren, que serán cognoscitivos y afectivos. Otros autores añaden a estos la condición psicomotora (Bloom, 1972; Krathwohl, 1973).

Otras aportaciones estiman más importantes las áreas instructivo-formativas del currículo y formulan sus objetivos en función de criterios como los conocimientos, las destrezas, los hábitos, las actitudes, las aptitudes, etc.

Por otra parte, según la situación, podemos hablar de rendimiento individual o grupal, unas circunstancias que el docente habrá de tener en cuenta a la hora de comprobar su grado de eficacia y su planteamiento didáctico.

Existen, además, el rendimiento objetivo, que requiere la utilización de instrumentos estandarizados y en cuya evaluación solo se intenta apreciar el grado de dominio o valía intelectual del sujeto, y el rendimiento subjetivo, centrado en la apreciación o juicio del profesor, en el que intervienen todo tipo de referencias personales del propio sujeto.

El rendimiento académico puede expresarse de forma analítica, de tal manera que se evalúan separadamente cada una de las asignaturas del currículo; esto es lo que ocurre actualmente en nuestro sistema educativo. También podría hacerse una evaluación sintética, donde las materias cursadas se califican en su conjunto con una única nota. O desde criterios internos, donde se tienen en cuenta las aptitudes y el contexto del/la alumno/a, y sus logros se

evalúan respecto a estos, siendo satisfactorios o insatisfactorios. Si el criterio es objetivo, se habla de rendimiento suficiente o insuficiente, de acuerdo a un nivel predeterminado que el/la alumno/a debería alcanzar, más allá de sus capacidades y situación personales (García, 1971).

En ocasiones, la identificación del rendimiento no atañe exclusivamente al/la alumno/a, sino que también puede hablarse del rendimiento del profesor, el rendimiento de los recursos didácticos, el de las instituciones, el del sistema educativo, etc. Según Romero y González-Anleo (1974), se distinguen varios indicadores de rendimiento del sistema educativo, relacionados con las tasas en educación secundaria y postsecundaria, con el aprovechamiento de los distintos niveles educativos, con la edad de comienzo y terminación de estudios en los diferentes cursos, con los alumnos repetidores que hay en cada clase, con el absentismo, etc.

A pesar de los problemas que toda clasificación presenta, es necesario para su estudio que hagamos una ordenación de los distintos modelos de investigación que se han aplicado para abordar el rendimiento escolar. Seguimos para ello la tipología de Rodríguez (1985):

1. Según la naturaleza de los factores:

- Modelo psicológico.
- Modelo sociológico.
- Modelo didáctico.

2. Según el diseño de la investigación:

- Modelo descriptivo.
- Modelo experimental.
- Modelo transversal.

3. Según la institución escolar y otros elementos del sistema educativo:

- Entrada - salida.
- Proceso - producto.
- Entrada - proceso - producto.
- Contexto - entrada - proceso - producto.

4. Según las relaciones entre las variables:

- Aditivas.
- Medicionales.

3.1.2. Determinantes del nivel educativo

El nivel educativo que una persona puede llegar a alcanzar se ve afectado por diferentes variables. Saber el nivel de influencia de cada una de ellas y cuáles de esas variables resultan determinantes ha sido objeto de estudio de la sociología y la economía. A pesar de que existen varias teorías, todas coinciden en afirmar que hay dos grandes grupos de factores: las particularidades del individuo y las de su contexto social.

Leibowitz (1974), Haveman y Wolfe (1995) defienden que el nivel educativo viene determinado por las aptitudes del sujeto, por la renta de su familia y por la inversión que esta hizo para su educación. Becker y Tomes (1986) desarrollan una teoría similar que describe las características económicas de una familia en relación con sus ingresos y sus bienes, y el consumo y la transmisión de estos.

Otros autores creen que es el entorno del sujeto el que predispone el nivel educativo que este obtendrá. Marjoribanks (2005) sostiene que existen tres niveles ambientales (el de la persona, el de su familia y el de la sociedad donde vive), cuyas características culturales, humanas y económicas determinan el rendimiento académico del sujeto y donde los niveles más cercanos ejercen mayor influencia.

En la misma línea, Coleman (1990) considera determinantes el capital social de la familia y la relación entre sus miembros, cuya naturaleza se ve afectada por los siguientes factores:

- La presencia de ambos progenitores en el hogar, que genera una relación interpersonal más fuerte entre ellos y sus hijos/as.
- El número de hermanos/as, ya que se supone que cuantos más hermanos/as menor será la atención que los padres puedan proporcionar a cada uno de sus hijos/as.
- Que la madre trabaje o no fuera del hogar, debido a que afecta a su disponibilidad para seguir el proceso educativo del/la hija/a.

- El interés de los padres en que sus hijos/as asistan a la universidad, indicativo de la atención que prestan a la evolución educativa del/la hijo/a en todos los niveles previos.

Esping-Andersen (2004) se centra en las relaciones del sujeto con su familia y su sociedad, sobre todo en los primeros años de vida. El nivel educativo de una persona se vería influido, por un lado, por la situación económica de la familia, su estabilidad y sus posibilidades para acceder a la cultura y, por otro, por la clase social, el origen étnico y las interacciones sociales que su entorno propicia. Tedesco (2007) y López (2004) explican las diferencias en el rendimiento de cada persona desde el concepto de *educabilidad*, entendido como las condiciones que posibilitan el aprendizaje; el nivel educativo estaría influido por el entorno del sujeto, el cual brinda, en cuanto a la educación, un ambiente más o menos favorable.

Por último, Lassibille y Navarro (2004) plantean medir los logros educativos de las personas a partir de la relación entre cinco categorías de variables:

- Recursos y características propias del individuo.
- El entorno de su hogar.
- Características del establecimiento educativo al que asiste.
- Entorno en el aula.
- Ambiente social y cultural más amplio en el que se está educando.

En resumidas cuentas, los diferentes indicadores refuerzan la importancia de los primeros cursos de la educación reglada y el valor de la misma si es programada como puente para el refuerzo y el desarrollo. Un aspecto que tiene como objetivo principal equiparar niveles parecidos, con la intención de eliminar las diferencias entre rendimientos, que no son debidas a las capacidades diferenciales propias de cada persona y sí a aspectos deficitarios del sistema o el contexto.

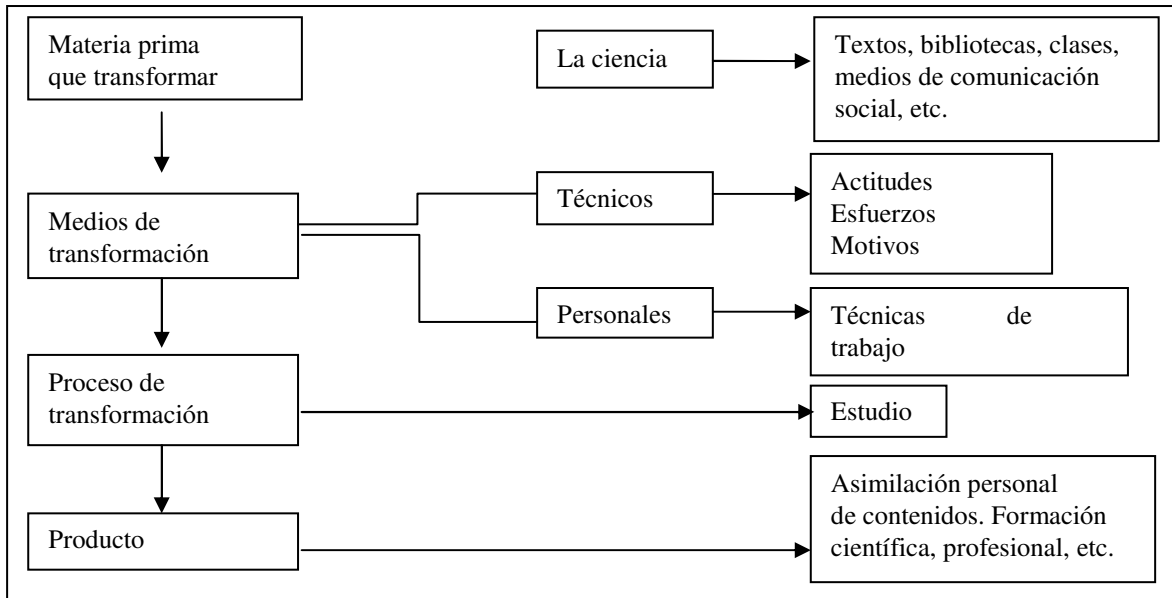


Figura 3.1. Marco operativo del estudio
Fuente: Técnicas de estudio (Brunet, 1975)

Si bien hemos visto que existen varias teorías para explicar las diferencias en el nivel de estudios, es remarcable el hecho de que todas ellas coincidan en afirmar la importancia de la relación de las particularidades del individuo con su contexto.

3.1.2.1. Variables contextuales

La presencia de diferencias y similitudes en el funcionamiento individual y su relación con las variables psicológicas, ecológicas, socioculturales y biológicas (Dasen, 1992) pueden decidir la perspectiva del soporte al desarrollo. Puesto que el aprendizaje del sujeto se ve condicionado por la exposición al contexto que le rodea, y siendo como es uno de los factores más importantes en su vida futura (Weisner, 1996), la consistencia cultural podría reforzar y proporcionar una continuidad a las trayectorias particulares del desarrollo individual (Greenfield & Childs, 1978).

De esta forma, se refuerza la idea de que existe una correlación entre ciertas variables del contexto general y familiar sobre los resultados de los/as alumno/as (INCE, 1999), vinculadas de forma directa con la cultura y la intervención positiva de los padres en la educación escolar (INCE, 2001). En el trabajo de Eells, Davis, Havighurst, Herrick y Tyler (1951) se estima que el origen o medio familiar explica casi la mitad de la varianza en el éxito escolar.

Sobre las variables externas, las relacionadas con los aspectos sociofamiliares son aquellas que vienen dadas desde y a partir del nacimiento (quizá incluso antes). Estas caracterizan la perspectiva que el/la niño/a tiene frente a la escuela, determinando su rendimiento académico y su desarrollo personal, de manera que su influencia es pocas veces contrarrestada por el sistema educativo (Musgrove, 1975).

Según Acosta (1977), la educación familiar debe marcarse el objetivo de crear del/la niño/a un adulto capaz de vivir e integrarse en sociedad. Para lo cual habrá de reunir las siguientes características:

- Ser una formación integral que abarque todos los aspectos del desarrollo personal.
- Ser continua: las relaciones entre los miembros de la familia benefician la formación.
- Ser efectiva: la familia debe esforzarse por alcanzar una formación plena lo más satisfactoriamente posible.

Las características de la familia del/la niño/a y el esfuerzo que esta ponga en su educación se verán reflejados en su actitud y capacidad académicas. Así, Schiefelbein y Simmons (1980) afirman que los antecedentes familiares de los/as alumnos/as son el determinante individual de mayor importancia en los resultados escolares. En este aspecto, la investigación de Gessel (1956) para el estudio de la adaptación a la edad escolar propone un modelo triangular de relaciones recíprocas entre el/la niño/a, sus padres y la escuela. Por ello debemos considerar la influencia del origen social, su entorno, el clima educativo familiar y su estructura.

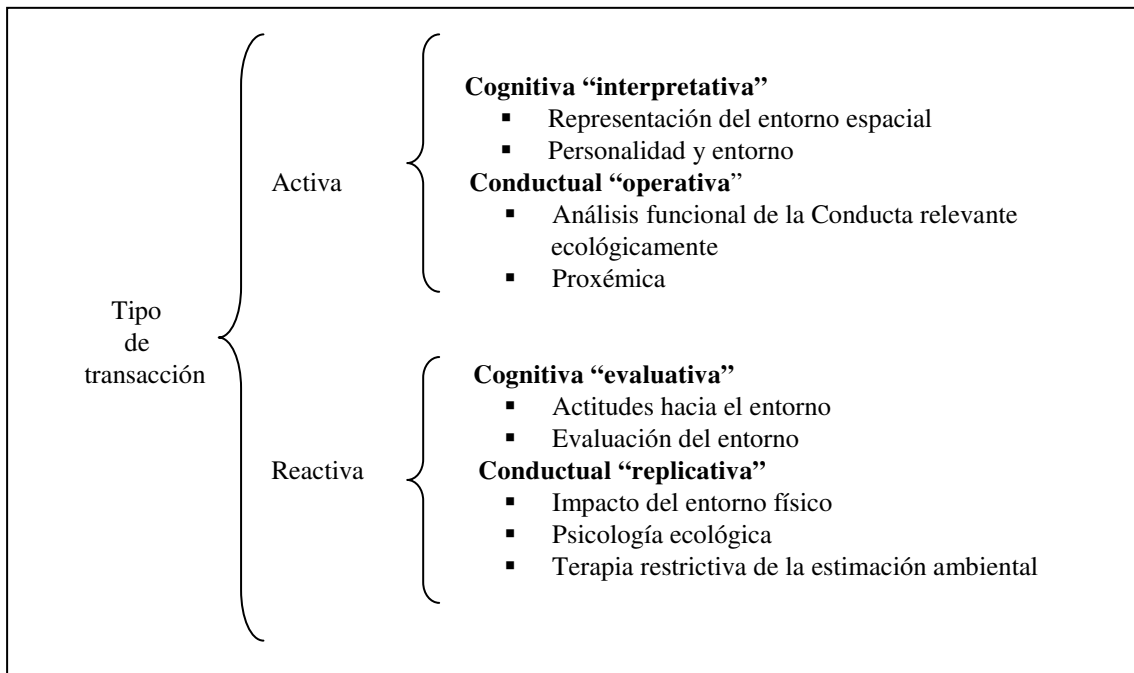


Figura 3.2. *Modos de transacción hombre entorno físico e investigación*
Fuente: Stokols (1978, p. 259)

En cambio, las variables escolares abordan de forma directa el marco institucional en el que aprende el/la niño/a, estudiando, desde todos sus ángulos, la influencia que la escuela ejerce en el rendimiento académico del alumno. Si entendemos que *educación* significa *socialización*, podremos comprender por qué las sociedades cuentan con instituciones educativas, orientadas a integrar a los nuevos miembros en el grupo, enseñándoles las normas y roles sociales.

Así pues, De La Rosa Acosta (1977) entiende el concepto de *socialización* como un proceso por el cual todo miembro de una sociedad interioriza unos esquemas de conducta que le permiten comportarse en conformidad con las convenciones y las normas. En este mismo sentido, es importante considerar el nexo de unión entre el centro educativo y la familia, que, aun manteniendo cada una sus fines específicos, están llamadas a complementarse y cooperar.

Al igual que la cooperación mutua de estas dos instituciones se muestra cada vez más necesaria, los distintos organismos sociales tienen que unir esfuerzos en torno a un concepto de cultura centrado en el conjunto de normas de comportamiento que una sociedad ha de transmitir a sus nuevos miembros (Musgrove, 1975). Antes de iniciar la edad escolar, en este

sentido, la familia ha efectuado ya una gran labor educativa, enseñando cultura, normas y modelos sociales.

Los factores escolares que pueden modular el rendimiento se estructuran en tres grupos:

- Las características del centro educativo: dirección y gestión del centro, tipo de centro, agrupamiento, ratio, ubicación, dotación, organización, etc.
- La figura del docente: metodología didáctica empleada, edad, formación, experiencia profesional y tipo de interacción que establece.
- Las características o factores que se relacionan con el/la alumno/a en su propio proceso de escolarización y que han contribuido a perfilar sus resultados escolares: preescolarización, edad, intraclase, interacción entre iguales, etc.

3.1.2.2. Variables personales

Las variables personales son aquellas características propias del sujeto que, junto con el contexto, influyen decisivamente en su rendimiento académico. Por supuesto, estas características personales no solo actúan con el contexto, sino que se han formado sujetas al mismo. Así, muchas de las variables de tipo personal tienen su explicación en el entorno social y familiar.

3.1.2.2.1. Inteligencia y aptitudes

Desde el comienzo de los primeros estudios relacionados con el rendimiento, la inteligencia y las aptitudes aparecen íntimamente unidas al éxito, como uno de los factores más estudiados (Gilly, 1978), sobre todo, en el trabajo de Burt (1917).

A la hora de estudiar las capacidades cognitivas, nos encontramos con ciertos problemas para delimitar los conceptos *inteligencia* y *aptitud*. Polémicas aparte, diremos que, en principio, no hay diferencias esenciales entre ambos conceptos cuando nos referimos a habilidades cognitivas. Tanto las aptitudes como la inteligencia son una clasificación taxonómica, que ayuda al estudio del funcionamiento intelectual. En palabras de Vega (1986), las aptitudes son “disposiciones o tendencias de índole psicológica relativamente estables que posibilitan a los sujetos para la realización de una serie de actividades”. Sin embargo,

debemos evitar restringir estas capacidades al ámbito “mental”, ya que existen habilidades psicomotoras que también se relacionan con el aprendizaje.

Para el caso que nos interesa, seguiremos los estudios que se centran en la inteligencia general y las aptitudes y donde los factores pueden entenderse a partir de los componentes (Sternberg, 1977).

3.1.2.2.2. *Estilos cognitivos*

Las estrategias que utilizan los/as alumnos/as a la hora de resolver un problema matemático, lingüístico, mecánico, científico, etc., difieren entre sí. Algunas son específicas de un caso determinado y no pueden generalizarse, otras veces, se puede identificar una estrategia o unos modos de funcionamiento que son característicos de un individuo o de un conjunto de individuos y cuya aplicación se repite ante tareas y problemas de aprendizaje diversos, en muy variadas situaciones. Los diferentes modos de comportamiento cognitivo que aparecen como propios en una u otra persona hacen pensar que hay un punto de intersección entre la inteligencia y la personalidad (Quiroga y Rodríguez, 2002).

En síntesis, se pueden caracterizar los estilos cognitivos con las siguientes notas (Witkin y otros, 1977):

- Los estilos cognitivos describen la manera en que realizamos un proceso cognitivo (percibir, pensar, resolver problemas, aprender, relacionarse con los demás) y se refieren a las diferencias individuales de estos procesos.
- Los estilos cognitivos no se restringen al aspecto cognitivo, sino que abarcan también los rasgos de la personalidad y la conducta social de un individuo en cualquier etapa de su vida.
- Los estilos cognitivos se mantienen a lo largo de la vida del individuo, aunque esta estabilidad no significa que sean inmodificables.
- Los estilos cognitivos son bipolares, mientras que las aptitudes y la inteligencia se valoran unidireccionalmente.

En conclusión, sobre los factores que afectan al nivel educativo, destacamos la influencia de los aspectos anteriores, sin descartar otros determinantes: los relacionados, por un parte, con el sexo como variable moduladora del rendimiento por las diferenciaciones

sociales que determinan las estructuras de actuación educativas y profesionales y, por otra, la personalidad, manifestada a partir de una actitud extrovertida (Eysenck & Cookson, 1969), ansiosa o motivada, sobre todo antes de pasar del preescolar a la etapa nueva (Bridgeman & Shipman, 1978), y del autoconcepto general y académico (García y Suárez, 1982; Gimeno, 1976; Song & Hattie, 1984).

3.1.3. Expectativas, autoconcepto y desempeño académico: conceptos claves para una educación justa

Las desigualdades educativas son una de las variables más significativas en las diferencias de los logros académicos de las personas. La identificación de las causas permitirá orientar las intervenciones públicas en una dirección apropiada para poder corregirlas o hacerlas menos acentuadas.

Estas condiciones de desigualdad se ven influenciadas por distintas variables, de las cuales con anterioridad hemos resaltado algunas. Como se muestra en los estudios realizados en Alemania, son destacables el sexo y la posición de nacimiento respecto del número de hermanos, el nivel educativo de los padres y las características del ambiente social y cultural (Jenkins & Schluter, 2002); el estudio cooperativo entre Francia y Alemania (Lauer, 2003) analiza como factores explicativos el sexo de la persona y el año de finalización de sus estudios de nivel primario, así como la educación y el nivel ocupacional de sus padres.

Peraita y Sánchez (1998) desarrollaron su investigación en España, concluyendo que el nivel educativo viene predeterminado por los padres del sujeto (sus ingresos, su cultura y su clase social), por el número de hermanos que tiene y por el medio donde vive. Calero (2006) advierte como factores esenciales el sexo del sujeto, la educación de su madre, la relación de sus padres, el número de hermanos, los ingresos, la clase social y el lugar donde reside.

En definitiva, tanto las variables internas como las externas no solamente condicionan los logros académicos, sino que también determinan las expectativas, el autoconcepto y el desempeño académico, con el riesgo añadido de reafirmar el desarrollo de desigualdades socioeducativas. Desde esta perspectiva, la interrelación de los conceptos anteriores y el estudio de su desarrollo se erigen como el medio para alcanzar una educación de calidad desde y para la justicia social (Fraser, 2008; Fraser & Honneth, 2003; Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Una de las variables que más influye en el rendimiento académico del sujeto es el autoconcepto que tiene de sí mismo. Entendemos por *autoconcepto* aquella imagen que uno hace de sí, acerca de su propia naturaleza, sus aptitudes y sus limitaciones, sus valores y su forma de relacionarse. Esta percepción se ve afectada por la opinión que nos dan sobre nosotros aquellas personas que sentimos cercanas, así como por la valoración de nuestro comportamiento. Por ello, el autoconcepto académico que el/la alumno/a tiene se construye desde su perspectiva, desde la de sus padres y sus profesores, y en relación con sus logros (Amezúa y Fernández, 2002; Guay, Marsh & Boivin, 2003).

De lo que no parece haber datos concluyentes es sobre la direccionalidad del vínculo que une a estas variables. Esencialmente hay cuatro patrones de causalidad: el primero, que indica que el rendimiento académico determina el autoconcepto; un segundo patrón que señala que los niveles de autoconcepto determinan el grado del logro académico; un tercero, en el que el autoconcepto y el rendimiento académico se influyen y se determinan mutuamente; y un último modelo que propone que terceras variables, como, por ejemplo, las personales, ambientales y académicas, pueden ser las verdaderas causantes del autoconcepto y del nivel de rendimiento académico (Marsh y Martin, 2011).

Sobre la vinculación entre el rendimiento y el autoconcepto, cabe destacar la fuerte influencia que ejercen las expectativas de los padres (Seginer, 1983) y las de los docentes (Alonso, 2005; Benner & Mistry, 2007; Jacobs & Harvey, 2010; Nash, 2012). Varios estudios insisten en la manera en que las expectativas paternas tienen que ver con su nivel socioeconómico y cultural (Duncan, Brooks, Yeung & Smith, 1998; Haveman & Wolfe, 1994; Zhan, 2006). Todo lo cual requiere de un exhaustivo análisis que explique y ayude a controlar o paliar el efecto entre expectativas y rendimiento.

En este sentido, las investigaciones se han centrado tanto en países desarrollados como en países que están en vías de desarrollo: Glewwe y Jacoby (1994) en Ghana; Binder (1998) en México; Behrman y Wolfe (1984) en Nicaragua.

3.1.4. Rendimiento escolar en el periodo de Educación Infantil

Varios estudios demuestran que el rendimiento en el periodo de Educación Infantil marca el posterior desarrollo escolar del sujeto. Dados los preocupantes datos de fracaso escolar y en aras a conseguir prevenirlos, resulta crucial atender a las necesidades de esta

primera etapa y analizar la manera de mejorar el rendimiento de los/as niños/as desde edades tempranas (Alexander, Entwistle & Kabbani, 2001).

3.1.4.1. Instrumentos estandarizados vs no estandarizados

Con el objetivo de encontrar la mejor manera de prevenir dificultades futuras, es esencial evaluar el rendimiento de los/as niños/as en Educación Infantil. Cuanto antes se detecten los problemas en el aprendizaje, antes se podrá intervenir, poniendo solución a los déficits (Ramírez, 1999) y consolidando los procesos cognitivos necesarios para la adquisición de conocimientos en etapas escolares superiores (Lidz, 2000 y 2005).

Actualmente, las pruebas que se utilizan para conocer el nivel del alumnado en Educación Infantil son poco efectivas, dado que evalúan los conocimientos ya adquiridos por el sujeto y no su capacidad para adquirirlos. La evaluación se centra en clasificar lo que llamamos *capacidades universales* (memoria, secuenciación, clasificación, planificación, capacidad numérica, etc.), constatando solo los resultados y olvidando el potencial del/la niño/a, sus procesos cognitivos y sus estrategias para resolver problemas (Resing, De Jong, Bosma & Tunteler, 2009). Sería interesante cambiar la perspectiva de estos análisis y fijarse en las habilidades, la conducta y el potencial, a fin de notar si el/la niño/a presenta dificultades en estos aspectos en relación con la media de su grupo de edad (Navarro, 2010).

Desde hace treinta años existen alternativas a los test tradicionales, denominadas *evaluación dinámica* (Haywood & Lidz, 2007; Lidz & Elliot, 2000; Sternberg & Grigorenko, 2002) y *evaluación del potencial de aprendizaje* (Calero, 2004). Esta última pretende valorar el potencial del sujeto, describiendo sus habilidades y detectando aquellos campos donde encuentra problemas. Resulta útil en la identificación temprana de factores de riesgo, que son paliados con una mediación estratégica y mediante el entrenamiento en la realización de ciertas tareas. Es un método que sigue la teoría de la “zona de desarrollo próximo”, de Vygotski, con algunas aportaciones (Tzuriel, 2001).

La evaluación del potencial consigue aportar datos sobre cómo el sujeto aprende y de los problemas que encuentra en ese proceso de aprendizaje, a la vez que busca cubrir las necesidades de aquellos/as niños/as cuyo rendimiento es más bajo que el de los demás, a fin de que las estrategias de mediación sean efectivas. La eficacia de la intervención ha sido comprobada en grupos de control (Bensoussan, 2002; Brooks, 1997; Levy, 1999; Lidz, 1992;

Lidz, 2004; Lidz & Van der Aalsvoort, 2005; Malowitsky, 2001; Resing, De Jong, Bosma & Tunteler, 2009; Robles, 2007; Shurin, 1998).

3.1.4.2. Aspectos conductuales

Por otra parte, se debe considerar la influencia de la conducta en el rendimiento. Según investigaciones previas, el comportamiento del/la niño/a afecta a su rendimiento académico, sobre todo aquellas áreas conductuales que tienen que ver con su capacidad para autorregularse y su flexibilidad cognitiva, con su actitud motivada, su tolerancia a la frustración, etc. (Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007; González-DeHass, Willems & Doan Holbein, 2005; Kochanska, Barry, Aksan & Boldt, 2008; Oudeyer, Kaplan & Hafner, 2007).

Varios estudios demostraron que los/as niños/as cuya actitud era positiva en clase (interés, atención, participación) presentaban mejores resultados académicos que el resto (Alexander, Entwisle & Dauber, 1993). Otros autores se fijan en la capacidad de autocontrol y de cooperación: los/as niños/as que tienen estas habilidades desarrolladas consiguen un rendimiento mayor (Agostin & Bain, 1997; Olson, Sameroff, Kerr, López & Wellman, 2005).

Para Lidz (2000) es la autorregulación la que domina y caracteriza todo el proceso de aprendizaje, determinando su éxito o su fracaso. Calero, Robles y García (2010) verificaron que las diferencias en la capacidad de aprender revelaban, a su vez, tipos distintivos de conducta con respecto al grupo. Todas estas variables son capaces de darnos una predicción aproximada del éxito académico de los/as niños/as, tanto en los primeros años de la Primaria como en cursos posteriores (Bronson, Tivnan & Seppanen, 1995; Horn & Packard, 1985).

Además de los factores anteriores, Wang, Haertel y Walberg (1990) señalan la metacognición como uno de los mejores predictores del rendimiento académico. Numerosas investigaciones ya demostraron la correlación entre metacognición y rendimiento, donde los/as niños/as capaces de autorregularse durante el aprendizaje obtenían mejores resultados (García & Pintrich, 1994; Metcalfe, 1998; Ugartetxea, 2001; Versschaffel, 1999; Wong, 1996; Zimmerman, 2000). Por supuesto, hay que tener en cuenta que las habilidades metacognitivas de los/as niños/as de Educación Infantil están aún en proceso de desarrollo (Marcel, Veenman-Bernadette & Van Hout-Walters, 2006).

Para la valoración de este potencial se suele utilizar la escala de EHPAP (Evaluación de Habilidades y Potencial de Aprendizaje en Preescolares), pensada para niños y niñas de tres a seis años (Calero, Robles, Márquez y de la Osa, 2009), que tiene su equivalente en la ACFS (*Application of Cognitive Functions Scale*, Lidz & Jepsen, 2000).

Esta aplicación determina si existen diferencias significativas en las habilidades cognitivas, el potencial de aprendizaje, las variables conductuales y la metacognición de niños/as preescolares cuyo rendimiento escolar es distinto a la media. La evaluación contiene los siguientes objetivos:

- Analizar las diferencias en los procesos cognitivos básicos.
- Comprobar que la intervención en las técnicas de potencial es efectiva.
- Establecer si existe un determinado perfil comportamental para el rendimiento.
- Comprobar las diferencias significativas en la utilización de estrategias metacognitivas.

3.1.5. Estilos de aprendizaje

La forma de aprender de los/as alumnos/as es muy diversa y varía en función de su autonomía, su independencia, el entorno, las relaciones, el clima..., una lista de diferencias que podría ampliarse a un sinnúmero de características. Los patrones de conductas cognitivas, afectivas y fisiológicas orientan sobre la actuación y la respuesta en entornos de aprendizaje con nuevas experiencias educativas. Diferentes investigaciones psicoeducativas han demostrado que entre los/as niños/as existen tendencias hacia ciertos estilos de aprendizaje acordes a sus características y habilidades personales (Blumen, Rivero y Guerrero, 2011; Evans, Cools & Charlesworth, 2010; Peterson, Rayner & Armstrong, 2009).

Por consiguiente, en contextos que presenten una diversidad cultural se debe tener en cuenta que los estilos de aprendizaje están relacionados con los grupos culturales y que difieren entre sí por lo mismo (Ramírez & Castañeda, 1974). Normalmente, las dificultades en la adquisición de conocimientos se suelen atribuir a problemas emocionales o a una discapacidad del sujeto, sin apreciar otras posibilidades, como que el sujeto no pueda aprender por la falta de oportunidades para utilizar su propio estilo de aprendizaje. En relación con la introducción de estrategias que atajen estos problemas, debemos saber que se necesita cierto tiempo para concentrarse en una acción, pero que, una vez introducida, tiene una gran

perseverancia. En los entornos en los que se cambia de actividad en periodos cortos de tiempo, el proceso puede verse perjudicado; los ritmos de clase cambiantes no permiten la finalización de actividades previas.

Es conveniente conocer las diferencias personales que afectan al aprendizaje para desarrollar estrategias que se ajusten a los diversos estilos cognitivos, dando respuesta a las necesidades de los sujetos pertenecientes a otros grupos (Jiménez y Aguado, 2002). La relación de estilos con diferentes grupos puede ser, a veces, acertada, porque conduce a conocer las variables que influyen en los sujetos, y, en ocasiones, peligrosa, porque puede derivar en estereotipos no reales. No olvidemos que en este proceso están implicadas la herencia y el entorno, teniendo sus raíces en la estructura neuronal, que cambia con la edad y la experiencia.

El cuerpo docente puede conocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos a través de experiencias visuales, auditivas y cenestésicas. El análisis de cómo aprenden y la explicación a los propios alumnos de cuáles son sus técnicas hacen que sean más autónomos por estar implicados en su aprendizaje. Los numerosos instrumentos que miden los estilos de aprendizaje se organizan en cuatro grupos, según el aspecto de aprendizaje al que atienden:

- Estilos de aprendizaje cognitivo.
- Estilos de aprendizaje afectivo.
- Estilos de aprendizaje fisiológico.
- Estilos de aprendizaje comprensivo y multidimensional.

De acuerdo con lo anterior, es importante considerar las preferencias de estilos de aprendizaje de los docentes (Gravini, Cabrera, Ávila y Vargas, 2009). Unos estilos que pueden ir de la adaptación del estilo pedagógico del profesor al de los alumnos u orientarse hacia la modificación de los estilos de aprendizaje del alumnado (Hederich, Gravini y Camargo, 2011).

3.1.5.1. Paradigmas en los estilos de aprendizaje

Uno de los estilos de aprendizaje más investigado desarrolla líneas de observación sobre el comportamiento de los sujetos en este estilo, lo que permite a los profesionales clasificar a los alumnos en grados de dependencia e independencia, sin la aplicación de

pruebas. Un término que plantea la agrupación de características intelectuales y personales que representamos en la siguiente tabla 3.1.

Tabla 3.1. *Características del estilo de aprendizaje dependiente e independiente*

Dependencia	Independencia
Percepción global	Percepción de partes discretas
Poca efectividad en la resolución de problemas analíticos	Pensamiento analítico abstracto
Sensible, en armonía con el entorno social y destrezas sociales adquiridas	Individualista, insensible a las emociones de los otros. Destrezas sociales poco desarrolladas
Aproximación a los aprendizajes como espectador	Aproximación a los aprendizajes preguntando. Estudio independiente
Motivado extrínsecamente, responde al refuerzo social	Motivado intrínsecamente, no responde al refuerzo

Fuente: Jiménez y Aguado, 2002

Cabe apuntar que es erróneo asociar un estilo de aprendizaje independiente con una inteligencia superior a la media, aunque sí es cierto que es necesario tener una inteligencia analítica bastante desarrollada (Jiménez y Aguado, 2002).

Por otra parte, Kolb (1984) distingue cuatro estilos de aprendizaje: el convergente, que busca la aplicación práctica de las ideas y donde los conocimientos están organizados; el divergente, con alto potencial imaginativo y flexible, que considera las situaciones concretas desde muchas perspectivas; el asimilador, que tiene la capacidad de crear modelos técnicos y donde el sujeto está más interesado por los conceptos abstractos que por las personas; el acomodador, que tiene preferencia por hacer cosas, experimentos y proyectos, implicándose con facilidad en situaciones nuevas.

Por consiguiente, sería interesante también destacar cuáles son los aspectos específicos que definen a los sujetos dependientes y a los independientes, concretados en el siguiente cuadro:

Tabla 3.2. Aspectos a destacar del estilo de aprendizaje dependiente y del independiente

Dependiente	
Características del sujeto	<ul style="list-style-type: none"> . Con sus iguales les gusta trabajar para alcanzar objetivos comunes y ayudar, expresan sensibilidad hacia opiniones y sentimientos de los otros. . En las relaciones con el profesor expresan sentimientos positivos y le hacen preguntas sobre sus gustos y experiencias personales. . En el aprendizaje y la enseñanza buscan guía y demostración, les motiva trabajar individualmente y esperan recompensas que refuerzan las relaciones con el docente. . Los objetivos a alcanzar y los aspectos globales deben estar claros, relacionando conceptos con los intereses y las experiencias del alumnado.
Estilos de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> . Conductas personales: manifiestan expresiones físicas y verbales de aprobación y utilizan recompensas que refuerzan la relación con los demás. . En la enseñanza - aprendizaje es importante expresar confianza en la capacidad del alumno, sensibilidad ante sus necesidades, fomentar la cooperación con el grupo, plantear discusiones informales en clase, etc. . En el currículo es elemental acentuar aspectos globales de los conceptos, personalizar y humanizar el currículo y utilizar materiales que permitan la expresión de los sentimientos de los/as alumnos/as (Castañeda y Gray, 1974).
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> . Contenido: atracción hacia contenidos científicos, centrados en hechos, acontecimientos, lugares y estudios sociales más que en historias personales. . Estructura: centrada en detalles que siguen a lo global, en el descubrimiento desde los detalles (“comprender lo general a partir del estudio de lo particular”); requiere independencia en el trabajo del alumnado (Castañeda y Gray, 1974).
Independiente	
Características del sujeto	<ul style="list-style-type: none"> . Con los iguales prefieren trabajar independientemente, les gusta competir y obtener reconocimiento individual. Están orientados a la tarea sin atender al entorno. . No buscan contacto con los docentes, las interacciones se reducen a la tarea, les gusta probar nuevas tareas sin ayuda y acabar los primeros, expresan impaciencia por realizar nuevas tareas y esperan recompensas no sociales. . Relacionado con el currículo, se busca el acento en los detalles y conceptos, se basan en conceptos científicos y en aproximaciones mediante el descubrimiento.
Estilos de Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> . Conducta formal en sus relaciones (autoritaria), la atmósfera social es secundaria. . En relación con el aprendizaje - enseñanza dan importancia al esfuerzo individual, anima a la competitividad y al aprendizaje ensayo-error y centra la atención del/la alumno/a en las tareas asignadas. . Atender a los detalles de los materiales de currículo, centrarse en hechos y principios, partiendo de las partes aisladas y llegando lentamente a las reglas y generalizaciones.
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> . Contenido: el currículo se humaniza a través de las narraciones, el humor, el drama y la fantasía. Se refleja el entorno de los/as alumnos/as expresando experiencias e intereses personales. . Estructura global: haciendo énfasis en la descripción de generalidades y y totalidades.

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, no debemos olvidar las aportaciones de Quiroga y Rodríguez (2002), que establecen dos estilos de aprendizaje en la resolución de problemas (impulsivos y reflexivos), o las de Honey y Mumford (citados por Alonso, Gallegos y Honey, 1994), que

asumen parte de la teoría de Kolb, proponiendo otros estilos con descripciones más detalladas que se refieren a la forma de trabajar (activos, teóricos, reflexivos y pragmáticos).

3.1.5.2. Aprendizaje y estructura

Los estudiantes también difieren entre sí en el nivel de estructuración externa que necesitan. Al empezar una tarea, el/la niño/a estructura lo que va a hacer en relación con el objetivo, sus capacidades, su autoconfianza y los materiales con que cuenta. Y requiere de la aprobación de su profesor, que le confirma que no se está equivocando. Podemos distinguir a los/as alumnos/as según demanden mucha, alguna o poca estructura externa.

Según Hunt (1979), entre los que solicitan mucha estructura externa, cabe destacar las siguientes características:

- Breve tiempo de atención, están en constante movimiento.
- No tienen control interno como individuos, desconocen el funcionamiento en grupo.
- Incapaces de hacer interpretaciones o inferencias.
- Poca autoestima y pobre autoimagen.
- Dificultad para organizarse a sí mismos y con sus materiales.
- Dificultad para expresar opiniones personales.
- Contestaciones breves y poco elaboradas (lacónicos).
- Ven las cosas desde los extremos (blanco o negro).
- Poco interés en la información y los procesos básicos.
- No asumen la responsabilidad de sus acciones.
- Trabajan porque se lo dice el docente y necesitan la aprobación de sus iguales.

Características de los alumnos que necesitan poca estructura:

- Prefieren discutir y argumentar.
- Preguntan con la intención de alcanzar información adicional.
- Intentan resolver las cosas por ellos mismos.
- Aversión a los detalles, no quieren avanzar nivel por nivel y ven la actividad como un todo, son creativos y prefieren diseñar sus propias estrategias y actuaciones, de tal manera que a veces no escuchan al docente.

- Imaginativos, perfeccionistas y con capacidad de ver alternativas a la realización de la tarea.
- Necesitan poca supervisión.
- Emociones más profundas y abiertas a manifestaciones.
- Capacidad para hacer interpretaciones e inferencias.

3.1.6. Relaciones entre cultura y estilos de aprendizaje

Distintos factores culturales, como pueden ser el proceso de socialización, la presión sociocultural, el factor de adaptación ecológica, la nutrición, el desarrollo físico y el lenguaje, inciden en los estilos de aprendizaje. De esta manera, se consolidan las afirmaciones anteriores que hacían referencia a que “los miembros de un grupo presentan patrones comunes de percepción cuando los miembros de una cultura se comparan con otra” (Jiménez y Aguado, 2002, p. 380).

La pertenencia a una cultura pluralista tiende a una mayor flexibilidad en los patrones de aprendizaje que los individuos de entornos monoculturales. En este sentido, la escuela tiende a ser monocultural, atendiendo a todos desde las propuestas de un solo grupo cultural, que son proyectadas en el currículo y no tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje asociados a cada grupo. La incongruencia, en muchos casos, entre los estilos de aprendizaje en el aula y el estilo del docente puede perjudicar el proceso de enseñanza - aprendizaje al no haber coincidencia entre estos.

Jiménez y Aguado (2002) destacan la importancia del autoconocimiento y la comprensión por parte de los docentes de su estilo de aprendizaje - enseñanza; en muchas ocasiones no conviene ofrecer los estilos que aprendieron ellos. Igualmente, no podemos confundir *instrucción* con *estilo de enseñanza*, puesto que este segundo hace referencia a las conductas personales y los medios utilizados durante su interacción. La clasificación en categorías de la actitud del profesor frente a la docencia nos permite analizarnos a nosotros mismos e identificar los modos predominantes o las combinaciones:

- Orientado a la tarea: el profesor dispone los temas que van a aprenderse y busca la participación del alumnado.
- Planificador cooperativo: la planificación de los modos de aprendizaje se traza junto con los/as alumnos/as.

- Centrado en el alumnado: el docente ofrece a sus alumnos/as estructuras que les permiten aprender por sí mismos y alcanzar sus objetivos.
- Centrado en la materia: el docente imparte los contenidos sin tener en cuenta el estilo con que sus alumnos/as adquieren conocimientos.
- Centrado en el aprendizaje: el docente se compromete con sus alumnos/as para que alcancen los objetivos del currículo.
- Implicación emocional: el docente crea un clima favorable en el aula, infundiendo en sus alumnos/as la emoción de aprender.

Cuando se enseña con los mismos estilos de aprendizaje que tienen los/as alumnos/as, sus resultados académicos mejoran notablemente. En la enseñanza no es suficiente tener buena intención, sino que se demanda una planificación que atienda a la diversidad a la que va dirigida. Una diversidad en los estilos de aprendizaje a la que hay que añadir diferencias individuales, como la aptitud, la motivación, el género, los valores, las creencias, la relación con los compañeros, etc. Normalmente, en las aulas se realiza un aprendizaje a distintos niveles, pero con una misma forma de aprender.

Para Jiménez y Aguado (2002), “los profesores que tienen en cuenta las formas individuales y culturales de sus alumnos alcanzan un mayor éxito” (p. 383). Es un error limitar la clase a una sola forma de aprender, perjudicando a los alumnos de otros entornos. Una sensibilidad que requiere de una consciencia del propio estilo, de las posibilidades de cambiarlo, de conocer los estilos que caracterizan a los diferentes grupos, etc.

Por todo ello, es preciso incidir en la necesidad de crear planes de estudio adaptados a contextos determinados, que sean coherentes con la realidad pluricultural y contemplen la variedad de los estilos de aprendizaje que se dan en el aula (Barnmeyer, 2000).

3.1.7. Estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanza constituyen una de las variables más caracterizadas en el proceso de enseñanza - aprendizaje. De ahí que Martínez (2007), además de entender las diferencias existentes entre los estilos de aprendizaje de los alumnos, destaque que resultaría interesante precisar también cómo los docentes incluyen en su enseñanza su manera de aprender. Unos estilos caracterizados por dos modelos: uno centrado en la transmisión de la información de forma expositiva (Austin, 2001) y el otro facilitador del aprendizaje e

interactivo. También podrían ser clasificados como autocrítico, democrático, dominador, integrador, expresivo, directo, etc. (Uncala, 2008).

3.1.7.1. Metodología didáctica

La metodología didáctica engloba las tareas de definición, construcción y validación de aquellos procedimientos que reúnen y conjugan métodos y técnicas y que configuran una forma de “hacer” en el aula para cubrir unos objetivos y desarrollar unos contenidos.

Los diferentes estilos de enseñanza conllevan una serie de estilos de aprendizaje que pueden traducirse en un rendimiento diferencial de los sujetos. Touriñan (1983) señala que la metodología didáctica orientada en la línea de la psicología de la educación ha superado la concepción tradicional de los métodos estandarizados. El análisis de los hechos esenciales del proceso de aprendizaje pone de manifiesto múltiples procedimientos, criterios, técnicas y normas prácticas que el docente puede utilizar en cada caso.

Dado que ni el cuerpo docente, ni el alumnado, ni los objetivos y contenidos del currículo son variables estáticas, tampoco la manera de enseñar puede ser invariable. La metodología de la didáctica ha tenido que adaptarse, pasando de mera exposición de datos a ser una herramienta que el docente utiliza para cubrir las necesidades de contextos pedagógicos concretos.

Puesto que *método* significa etimológicamente “camino que se recorre”, debemos imaginar que la metodología de la didáctica cuenta con una serie de pasos (recursos, técnicas y procedimientos) que orientan el transcurso de la enseñanza hacia los objetivos marcados.

Joyce y Weill (1985) agrupan los métodos de enseñanza de acuerdo a sus orientaciones, estableciendo cuatro familias básicas:

1. Métodos sobre procesamiento de la información:

- Métodos inductivos: búsqueda, organización y elaboración de datos.
- Formación de conceptos básicos.
- Métodos de descubrimiento: de los hechos a las teorías.
- Los organizadores previos: mejorar la eficacia del estudio y de otros modos de presentación de información.

- Modelos de memorización: retención de datos.
 - El desarrollo intelectual: aumento de la capacidad de pensar.
2. Métodos centrados en el desarrollo personal (humanistas):
- La enseñanza no directiva.
 - La sinéctica: modelo para el desarrollo de la creatividad.
3. Grupo de métodos sociales:
- El trabajo en grupo como proceso democrático.
 - Juego de roles: estudio de la conducta y valores sociales.
 - Método de simulación social: juegos interactivos.
 - Método de investigación jurídica: análisis de temas públicos.
4. Métodos de modificación de conducta:
- Método de refuerzo: relación entre estímulo y respuesta.
 - Autocontrol mediante el condicionamiento operante.
 - Modelo de entrenamiento: diseño, demostración, práctica y realimentación.
 - Instrucción programada.

Nerici (1969) sintetiza los tipos de métodos atendiendo a ocho aspectos diferentes del proceso de enseñanza - aprendizaje: la forma del razonamiento (inductivo / deductivo); la coordinación de la materia (lógico / psicológico); la concreción de la materia (simbólico / verbalístico); la actividad del alumno/a (pasivo / activo); la organización del contenido (globalizados / no-globalizados); la relación entre profesor y alumno/a; el tipo de actividad del alumno (trabajo individual, colectivo o mixto); y la aceptación de lo enseñado (dogmático / heurístico).

Por otra parte, Bravo (1985) clasifica los métodos en tres aspectos básicos centrados en el proceso cognitivo involucrado, la fuente de información (docente o material escrito) y la estructura del grupo, que condiciona la relación interpersonal de los sujetos. Estas diversas opciones en la clasificación de los métodos son válidas para seleccionar las diferencias más significativas según su influencia en el rendimiento académico de los/as alumnos/as.

Tradicionalmente, las metodologías de enseñanza se han centrado en cómo es la participación entre docente y alumnado. Estos métodos pueden resumirse en dos tipos: la lección magistral, focalizada en el docente, y el método “moderno”, que se centra en el alumnado. Sin embargo, Fernández (2008) hace una clasificación de tres categorías:

- Métodos de exposición magistral: el docente imparte una lección.
- Métodos de discusión y trabajo en grupo: el docente orienta a su clase mediante seminarios, estudios de casos, proyectos, enseñanza cooperativa, etc.
- Métodos de aprendizaje individual: el sujeto elige de forma autónoma cómo va a aprender (contrato de aprendizaje, enseñanza a distancia, enseñanza programada, etc.).

Para finalizar, y posteriormente a la delimitación de los diferentes aspectos que están implicados en el aprendizaje, cabe destacar la importancia en su conjunto de “las estrategias, los estilos de aprendizaje, procesos de interacción y comunicación en el aula, etc.”, sin olvidar la capacidad de una persona para el desarrollo de conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea o situación problemática en un contexto determinado. Estas “competencias” (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009) han sido clasificadas en *específicas*, que están relacionan con áreas temáticas, y en *genéricas*, que son de carácter transversal y deben incluirse en cualquier título de un determinado nivel educativo.

Todo lo cual refuerza la investigación de Benedito (1986) relacionada con la innovación metodológica, teniendo como variables implicadas en el rendimiento académico los diferentes estilos de aprendizaje, el interés, la inteligencia, el conocimiento previo y la metodología didáctica (desarrollo progresivo de los conocimientos, actitudes y destrezas que se quieran alcanzar). El método con el que se decide enseñar influye en la motivación del aula y en los estilos de aprendizaje, es decir, en el autoconcepto que el/la alumno/a tiene en relación con el sistema educativo, lo que a su vez repercutirá en su rendimiento.

Igualmente, debemos tener en cuenta la formación del profesorado como un factor a considerar en el proceso de la enseñanza, con la finalidad de mejorar la educación a través de cambios que faciliten a los docentes ser más conscientes de su práctica, críticos con sus acciones y más propensos al cambio. Una modalidad que permita reflexionar sobre la práctica educativa para estar en constante evolución, en busca de un proceso de aprendizaje

profesional orientado a la construcción de un cuerpo docente reflexivo (Schön, 1998), crítico (Carr, 1990), intelectual transformativo (Giroux, 1990) e investigador (Stenhouse, 1996), para lo cual es necesario haber adquirido una buena formación académica (Felicetti, 2011).

3.1.7.2. Monoculturalidad del profesorado

Actualmente, la multiculturalidad en las aulas y sus efectos son uno de los retos más importantes a los que se enfrenta el sistema educativo. Sin embargo, el profesorado sigue siendo en su mayoría monocultural, problema que parece estar siendo obviado, a pesar de sus consecuencias, como, por ejemplo, que el alumnado carezca de referentes culturales tanto entre sus docentes como entre los contenidos y los valores que aprende.

La falta de conciencia en el campo educativo en cuanto a la diversidad cultural de nuestro país impide ya no solo poder formar un claustro culturalmente diverso, sino que cierra el debate sobre la realidad multicultural y, consecuentemente, sobre la situación que se deriva del llamado *privilegio blanco* (McIntosh, 1989), del que disfrutamos diariamente las personas del grupo hegemónico en detrimento de las que pertenecen a otra cultura, etnia o religión.

Resulta llamativo que, sin embargo, el mundo empresarial haya tomado la delantera en este tema. La gestión de plantillas culturalmente diversas ha suscitado un cambio en la dirección de los recursos humanos y en la literatura al respecto, destacando la diversidad como un factor ventajoso y competitivo para las empresas, que, conscientes del beneficio, han hecho de su personal un ámbito inclusivo (Bonache y Cabrera, 2005).

Volviendo al caso que nos ocupa, el profesorado “autóctono” sigue siendo quien define las normas que seguirán todas las familias y la comunidad educativa, independientemente de su pluralidad lingüística, religiosa, cultural, de opciones de vida, etc. Dada la situación, se ha hecho necesario introducir una nueva figura educativa.

En los centros con un alumnado multicultural se dan situaciones de conflicto o incomunicación entre el cuerpo docente y las familias debido a las diferencias culturales que existen entre ellos. La figura del/la mediador/a viene a ser un catalizador del diálogo entre las dos partes, que entiende y soluciona los problemas y las necesidades de los/as alumnos/as y sus familias, y enriquece la diversidad del equipo profesional del centro. La pedagogía multicultural pretende ser un “movimiento prodemocrático”, impulsado desde la autocrítica y la conciencia de que la democracia está aún hoy en desarrollo (Kincheloe & Steinberg, 1997)

y cuyo objetivo es la integración de todos y todas. El camino trazado para conseguirlo es ahondar en el concepto de democracia y cambiar aquellas conductas que discriminan a las minorías culturales y a los grupos menos privilegiados de la actuación educativa (Apple y Beane, 1997; Freire, 1994).

Sobre la posición de los docentes en este escenario, debemos entender que estos constituyen un grupo heterogéneo de representaciones profesionales cuya identidad se forma a partir de la socialización e interacción con otros profesionales, en un proceso de identificaciones, atribuciones y reconocimiento del otro (Bolívar, 2006; Dubar, 2002). Siguiendo esta línea, diremos que la identidad está ligada al *posicionamiento*, que es el proceso discursivo por el cual los sujetos localizan su identidad a través de diálogos argumentativos. Este concepto habilita el escrutinio de las distintas maneras con que una persona puede posicionar su identidad con respecto al contexto y a los demás. Cuando una persona posiciona a otra hablamos de *heteroposicionamiento* o *posicionamiento interactivo*, cuando el sujeto se posiciona a sí mismo estamos ante un *autoposicionamiento* o *posicionamiento reflexivo* (Brescó, 2009; Bronwyn & Harré, 1990; Harré y Langenhove, 1999).

Luczynski (1997) añade a la noción de *posicionamiento* el conjunto de herramientas simbólicas con que una persona cuenta para componer, reconstruir, reforzar o incluso cambiar su propio posicionamiento en correspondencia con los demás.

3.1.8. Nexos entre movilidad y logros académicos

El concepto de *movilidad educativa* es entendido como el nivel educativo que alcanza una generación y puede abordarse de dos maneras diferentes: contabilizando los años de educación formal que ha recibido una persona en ese periodo o bien considerando el máximo nivel educativo que ha alcanzado. Por esta razón, la evaluación de esta movilidad se centra en la comparación entre los logros educativos de dos generaciones, midiendo si existen diferencias entre ambas. Según la generación tomada como punto de referencia, la generación comparada puede presentar una mejora, y diríamos que es “ascendente”, o un retroceso, “descendente”.

Sin embargo, estas opciones tienen aspectos débiles a destacar: en el primer caso porque la suma de los años de escolarización no refleja necesariamente un aumento de la

“cantidad” de educación recibida por el individuo, y habría que tener en cuenta la tasa de repetición de cursos; en el segundo, no se distingue entre la situación de una persona que haya estado a punto de concluir un nivel educativo y otra que no lo haya iniciado. Además, no es comparable la situación de dos personas si, aun habiendo acabado ambas su educación obligatoria, solo una de ellas decidió seguir estudiando en niveles superiores. Sin embargo, actualmente estos dos indicadores siguen utilizándose de manera habitual en la evaluación de la movilidad educativa (Calero y Escardíbul, 2005; Carabaña, 1999; Sánchez, 2004).

Entre las técnicas estadísticas más utilizadas para la medición de la movilidad educativa se encuentran el análisis de las matrices de transición, los análisis de regresión y la correlación bivariante (Lillard & Willis, 1994; Österberg, 2000).

Carabaña (1999) señala la influencia que el nivel educativo de los progenitores ejerce sobre el rendimiento de sus hijos/as; por ello esta variable ha de ser igualmente evaluada. Normalmente se tienen en cuenta los años cursados y el nivel alcanzado; también suele mirarse si los progenitores acabaron o no la enseñanza obligatoria (Björklund & Jäntti, 1997); y si después siguieron su formación superior (Chevalier, Harmon, O’sullivan & Walker, 2005).

En el análisis de casos en Alemania, España, Francia e Italia se observó cómo la educación de los hijos está influida en mayor grado por la educación del padre, mientras que para el caso de las hijas no se detecta un único patrón, sino que la situación varía según el país. Behrman y Rosenzweig (2002) explicó la mayor o menor influencia de la madre en el rendimiento académico de sus hijos/as en relación con el tiempo que ésta pasa con ellos/as. En el estudio por países, Noruega presentó un mayor número de casos donde la influencia de la madre predominaba sobre la del padre.

Según Sánchez (2004), las probabilidades que tienen los hijos de alcanzar un nivel educativo más elevado se incrementan si el nivel educativo de los progenitores es alto, una relación donde la educación de la madre tiene una mayor influencia en las probabilidades educativas de los hijos y las hijas que la que tiene la educación del padre.

Además de la influencia del nivel educativo de los progenitores sobre las probabilidades de logro educativo de los hijos y de las hijas, se establece la existencia de pautas diferenciales en los procesos de movilidad entre hombres y mujeres (Calero, Quiroga,

Escardibul, Waisgrais, y Mediavilla, 2008). En consecuencia, el proceso de movilidad educativa ascendente es superior en la relación padre - hija/s, en cambio, si tomamos el nivel educativo de la madre como referencia, vemos que las probabilidades aumentan tanto para los hijos (51%) como para las hijas (85,7%). Así pues, los procesos de movilidad educativa pueden tener, como variable dependiente, la cantidad de años de escolarización de los hijos e hijas y, como variables independientes, el nivel educativo alcanzado por el padre y el alcanzado por la madre.

Finalmente, podemos resaltar la importancia de la movilidad y las posibles desigualdades en la distribución de las oportunidades a la hora de valorar los logros educativos. Partiendo de la premisa de que las probabilidades de alcanzar un nivel educativo elevado dependen, en buena medida, de que los progenitores hayan alcanzado también un nivel educativo similar.

3.1.9. Hábitos de estudio

En la actualidad resultan de gran interés todos aquellos aspectos que puedan influir de una manera u otra en el rendimiento académico del alumnado, de manera que se puedan diseñar programas preventivos con la intención de potenciar los factores que mejoran el rendimiento escolar (Barbero, Holgado & Chacón, 2007).

Con respecto a estos factores es preciso destacar los hábitos de estudio que, según el *Diccionario de Ciencias de la Educación* (1988), son aquellos “modos constantes de actuación con que el escolar reacciona ante los nuevos contenidos, para conocerlos, comprenderlos y aplicarlos” (p. 714). Igualmente, la Real Academia Española de la Lengua (2006) define *hábito* como el “modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originados por tendencias instintivas”.

Uno de los problemas que encontramos al abordar el tema de los hábitos de estudio es la nomenclatura utilizada, pues es frecuente que se tomen como sinónimos términos como *técnicas de estudio*, *métodos de estudio*, *estrategias de aprendizaje* e, incluso, *estudiar*.

La operacionalización del aprendizaje se ejecuta a través de las técnicas de estudio, que se conciben como un “conjunto de hábitos de trabajo intelectual que capacitan al sujeto para una más fácil, rápida y profunda asimilación, transformación y creación de valores culturales” (Fernández, 1988, p. 597). Las diferentes técnicas facilitan al alumno mecanismos

para un mejor desarrollo de su quehacer escolar, y entre ellas encontramos estrategias concretas de estudio y trabajo, así como métodos motivacionales y tácticas que mejoran las condiciones físicas y las destrezas instrumentales.

Pozar (1985) hace la siguiente clasificación de las diferentes variables relacionadas con los hábitos de estudios:

- Condiciones ambientales personales: actitud positiva del/la alumno/a hacia el estudio.
- Condiciones ambientales físicas: cualidades físicas del/la alumno/a y de su medio en relación con el estudio.
- Comportamiento académico: actitud del/la alumno/a en el aula.
- Rendimiento: percepción del/la alumno/a de sus logros, calificaciones, evolución y capacidad de estudio.
- Horarios: conciencia que tiene el/la alumno/a del tiempo que dedica a estudiar, así como de su distribución.
- Organización: apreciación que el/la alumno/a hace de los materiales y el tiempo al organizar su estudio.
- Capacidad del/la alumno/a para manejar las fuentes de información de que dispone.
- Comprensión lectora: aptitud del/la alumno/a para la lectura reflexiva y comprensiva.
- Habilidad del/la alumno/a en el manejo de técnicas que mejoran su capacidad de comprender, asimilar y sintetizar información.
- Memorización: capacidad que tiene el/la alumno/a para comprender y memorizar conocimientos.
- Capacidad de trabajo, tanto individualmente como en grupo.

Escalante, Escalante, Linzaga y Merlos (2008), aun estando de acuerdo con que el éxito académico reside en gran medida en los hábitos de estudio, defienden que existen otras variables determinantes para el aprendizaje: los hábitos que mantienen nuestra salud física y mental; el lugar que destinamos al estudio; los materiales y recursos que tenemos para abordar las diferentes áreas de conocimiento; y nuestro estilo de aprendizaje. Además, incluyen en el

concepto de *hábito de estudio* la adquisición de una actitud positiva hacia el aprendizaje (voluntad y motivación) y de aptitudes mentales (observación, asociación y síntesis).

Los hábitos de estudio incluyen la capacidad de organizarse y planificar el propio trabajo, es decir, de considerar el tiempo y los pasos que una actividad va a ocuparnos antes de realizarla y de ser capaces de seguir el plan trazado para llevarla a su fin. Una organización o planificación del tiempo, que, en el caso del estudio, debe ser flexible y se ha de estructurar en torno a diversas actividades (Corea, 2001).

Consecuentemente, podemos afirmar que en el rendimiento académico influyen tanto la actitud del/la alumno/a en clase, como los hábitos de estudio que tenga en casa (Marsellach, 1999). Los padres y madres cumplen un rol importante en este proceso, pues crean un ambiente para el estudio que, si es adecuado, lo hará ameno, propicio y eficaz. Según las investigaciones realizadas, se puede confirmar la existencia de la influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes (Ortega, 2008; Vigo, 2007).

La repercusión que los hábitos de estudio ejercen sobre la capacidad de rendir académicamente queda reflejada en varios estudios que confirman, además, que es esta una influencia determinante y positiva (Díaz, 1995; Fullana, 2008; Hernández y García, 1991; Martínez-Otero, 1996; Meneghetti, De Beni & Cornoldi, 2007; Nonis & Hudson, 2010).

3.1.10. Factores que inciden en los resultados académicos en contextos interculturales

Partimos de la suposición de que los centros educativos deben afrontar de forma explícita las diferencias culturales de los estudiantes y entender que las desigualdades educativas no vienen solo de factores culturales, sino que son una mezcla de elementos económicos, ideológicos, sociales y culturales. En este contexto es importante tener en cuenta la diversidad relacionada con la cultura y cómo el sistema educativo hace frente a estas diferencias. Esta cuestión resulta esencial si queremos alcanzar la construcción de la propia identidad cultural positiva (Ogbu, 1988) y la igualdad de oportunidades.

Una cultura que, aun siendo dinámica, compleja y cambiante, y a pesar de englobar valores, símbolos, significados y perspectivas, es percibida a menudo en los centros educativos como estática, sin cambios y fragmentada (Banks, 1996).

La configuración de significados persistentes y compartidos, adquiridos mediante la pertenencia a un grupo, a través de los cuales los miembros de ese grupo interpretan el entorno y a sí mismos conforme a representaciones y comportamientos valorados conjuntamente [...] garantizando su reproducción a lo largo del tiempo. (Camilleri, 1985, p. 25)

En este sentido, conviene destacar la importancia del *modelo teórico diferencial-adaptativo* como uno de los más completos a la hora de dar respuesta a la diversidad cultural. Es este un modelo que entiende las diferencias como características individuales y sociales, donde las relaciones que se establecen son dinámicas, y que pretende acabar con los tópicos que asocian diferencia con deficiencia y las etiquetas con el estatismo (Skutnabb-Kangas, 1990). Debemos dejar de relacionar las dificultades que un individuo pueda tener frente al aprendizaje con discapacidades genéticas o con las particularidades de su cultura. Las diferencias entre los grupos tienen que ser consideradas como manifestaciones diversas de procesos de adaptación y comprensión del mundo (Nieto, 2004).

Para optimizar los resultados académicos en contextos interculturales es necesario fomentar el progreso colectivo y la igualdad estructural, además de identificar y revisar el currículo oculto. Por lo que se refiere a la educación intercultural, no podemos obviar las implicaciones políticas (Darder, 1991), la contribución de los modelos anteriores (como el constructivista), ni las aportaciones de los estudios histórico-culturales realizados por la psicología del desarrollo (Wertsch, 1985).

Debemos señalar que la diversidad cultural es un factor que aparece en todos los contextos educativos, de manera que las soluciones que vayan a aplicarse han de abarcar todas las áreas del sistema de enseñanza y ser válidas en cualquier situación, y no solo en aquellos casos de multiculturalidad explícita. Según Aguado (citado en Sáez, 2001), este tema ha de ser abordado desde el respeto y la consideración de la diversidad cultural como un valor, mediante un intervencionismo formal e informal, holístico e integrador, cuyo objetivo sea conseguir una sociedad capaz de superar la discriminación en cualquier nivel, especialmente en el educativo.

En la misma dirección, debemos considerar algunos criterios que pueden condicionar los resultados académicos en grupos interculturales:

- Considerar las variables culturales y escolares (Gimeno, 1991) y el ámbito de la interculturalidad (Grant & Sleeter, 1986).
- Examinar la intervención que se realiza en los centros y en las aulas (Grañeras et al., 2005), centrándonos en los estilos de enseñanza y en el ambiente escolar (Ahmed, 1982; Levine y Lezotte, 1996), así como en la organización y técnicas que se aplican (Grant & Secada, 1990; Kehoe, 1984), en los materiales de apoyo con que se cuenta (Nieto, 2004) y en el tipo de evaluaciones que valoran el rendimiento (Jordán, 1994).
- Analizar las expectativas académicas que tiene la familia (How, 1997; Nieto, 2004), la formación del claustro (Darling-Hammond, 1992; Lluch y Salinas, 1996), los estilos de aprendizaje, la implicación de los progenitores y cómo intervienen (Levine & Lezotte, 1996) y la accesibilidad a los recursos y a la lengua oficial (Bartolomé, 1994).

A estos factores hay que añadir la situación social y profesional de los progenitores y la manera en que la familia, incluidos los hijos/as, viven la diversidad cultural. El hecho de que cada alumno/a pueda conservar su propia lengua materna y su cultura influye positivamente en su desarrollo académico, como defienden Ladson-Billings (1995) y Nieto (2004), sin olvidar, como dijimos, la necesidad de fomentar para todos y por igual las altas expectativas académicas. Sin embargo, estos dos autores difieren en el planteamiento: Ladson-Billings concibe una pedagogía culturalmente relevante desde la enseñanza de la historia; mientras que Nieto propone que el éxito reside en la colaboración de todos los agentes (comunidad, centro educativo y familia).

La idea fundamental que queremos transmitir es que el objetivo no es solo conseguir la integración de minorías en aquellos centros educativos con realidades multiculturales, sino que la perspectiva es mucho más amplia y abarca a todos los centros y a la sociedad en su conjunto. La pedagogía debe trabajar en pro de un mundo mejor, acabando desde la educación con las actitudes discriminatorias y fomentando el valor de ser diferentes (McLaren, 2008).

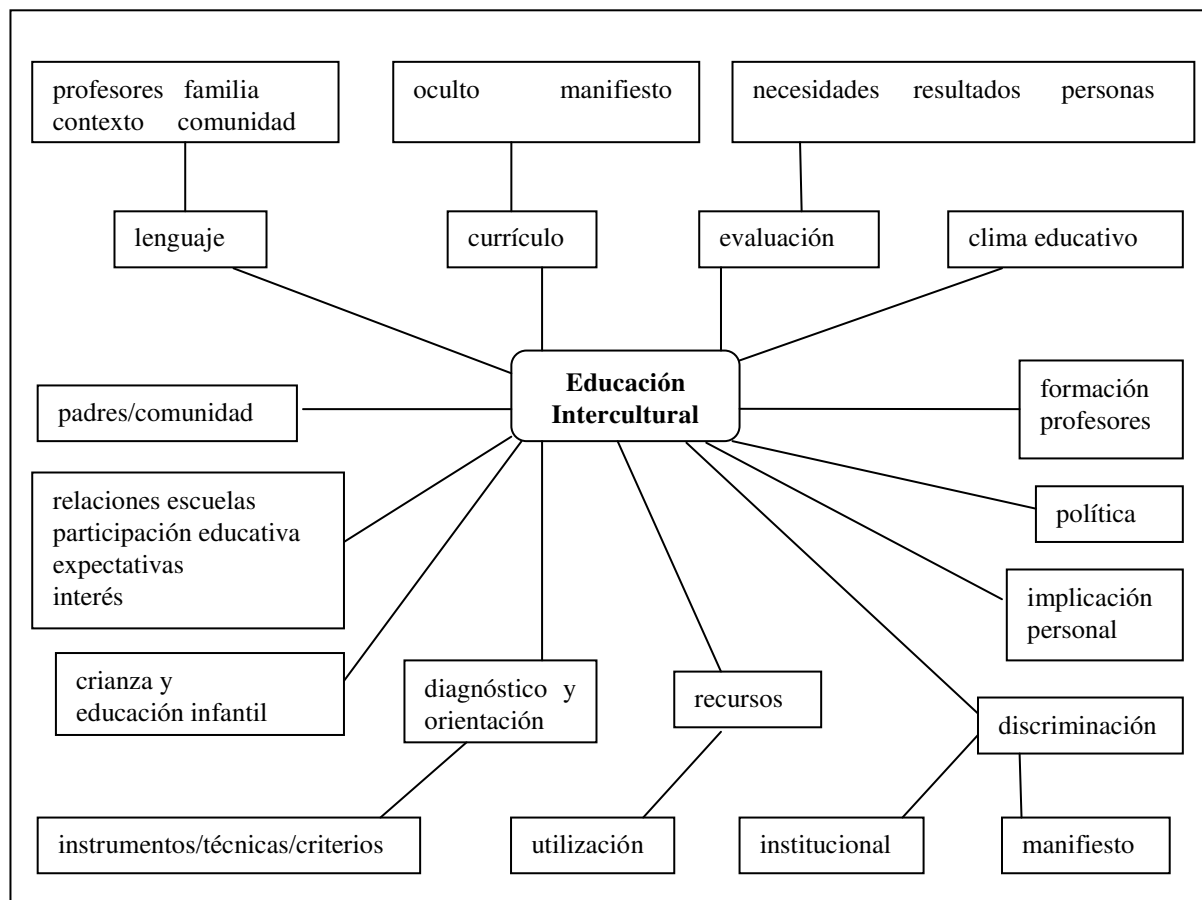


Figura 3.3. Aspectos que intervienen en el desarrollo académico en contextos interculturales
Fuente: Cohen y Cohen, 1986

Finalmente, y en relación con los logros académicos, Jordán (1996) resalta la importancia de los siguientes objetivos:

- Cultivar actitudes interculturales positivas.
- Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos.
- Potenciar la convivencia y la colaboración entre alumnos, dentro y fuera del contexto escolar.
- Potenciar la igualdad académica en todos los alumnos.

3.1.11. Comunidad familiar

La familia es la célula primaria de formación social, “considerada como una comunidad humana, un espacio vital y una forma de comunidad recíproca” (Montoya, 1991, p. 200). Es indudable la influencia de la familia en la formación de la identidad del individuo, una construcción que tiene lugar a través de la relación comunicativa con aquellas personas

que le facilitan un modelo de identificación. De esta forma, “el niño adopta e interioriza las actitudes para con él de los otros significados y con ello se identifica a sí mismo, y adquiere una identidad subjetiva” (Danzinger, 1986, p. 35).

En la actualidad, los componentes ideológicos y económicos han variado algunas de las funciones de la comunidad familiar. Por ejemplo, las reducciones en el número de hijos/as pueden afectar a la socialización de sus miembros, en este sentido es importante el desarrollo de una representación de los valores culturales, pero también de los valores coyunturales del cambio. La disminución en el número de integrantes, unido a la conciliación familiar y a un aumento de responsabilidad a causa de la concentración de otros influjos, que antes llegaban por otras vías (abuelos, tíos, hermanos, etc.), pueden minimizar la fuerza socializadora de la familia (Lebrero, Montoya y Quintana, 2002).

Por ello, es esencial que ambos progenitores tengan en el desempeño de sus papeles la misma jerarquía y autoridad. Los roles no deben ser fijos, el padre no ha de seguir siendo el representante del miedo y la madre el del amor, sino que sería mejor decir que la madre presenta una inclinación hacia el sentimiento y que el padre se inclina hacia la razón. Puesto que la familia es uno de los principales referentes del/la niño/a en la formación de su personalidad, resulta urgente conseguir que la educación familiar sea equitativa.

En cuanto al número de hijos/as, debemos destacar que el número de hermanos/as determina las posibilidades que el/la niño/a tiene a la hora de adoptar distintos roles como parte fundamental en la estimulación de su desarrollo social y del desarrollo de su juicio moral. Los/as hijos/as únicos/as cuentan con la total atención de sus padres, creándose una relación individualizada donde no se desarrollan adecuadamente las habilidades sociales. Las familias con más de un hijo/a permiten un contexto donde el/la niño/a toma conciencia de pertenencia al grupo y aprende habilidades relacionadas con la cooperación y la colectividad. Según Lebrero, Montoya y Quintana (2002), igualmente hay que destacar “el espíritu competitivo que naturalmente se desarrolla entre varios hermanos porque no tienen más remedio que defender su puesto en la comunidad fraterna” (p. 76). Así pues, es más fácil la formación social en familias con varios hermanos/as por la obligación de participar en diferentes deberes y aceptar la presencia de varias personas en el núcleo familiar.

El lenguaje es otro de los factores fundamentales en la formación y la socialización de la persona, quien tiene su primer contacto de habla en la familia. Igualmente, es en el núcleo

familiar donde se aprenden las primeras costumbres y ritos, heredados o adquiridos, que se convertirán en hábitos para el/la niño/as, determinando su conducta. El aprendizaje que sucede en la comunidad familiar resulta inconsciente, creando en el sujeto un sentimiento de pertenencia que se perpetuará en próximas generaciones.

3.1.12. Influencia de la lengua materna en el contexto de Ceuta

El rendimiento escolar es multicausal, aunque una de las variantes más significativa es el desarrollo correcto del lenguaje. Los/as alumnos/as “darijo”-parlantes que utilizan como lengua materna el *darija* (variable dialectal del árabe, como variante del *chelja*, que es un dialecto oral bereber no normalizado y original del norte de Marruecos) presentan dificultades en esta área. Están inmersos en un ambiente lingüístico desconocido y un contexto cuya lengua oficial es el castellano, unido a la procedencia de ambientes que perjudican el nivel de competencia lingüística y que provocan consecuencias negativas en la lengua al pasar de la familiar a la escolar, lo que llamamos *bilingüismo sustractivo* (Lambert, 1977).

Para favorecer un bilingüismo positivo es necesario que el aprendizaje de las dos lenguas sea a la vez y en edades tempranas, o iniciar la educación del/la niño/a en su lengua materna junto a la oficial como segunda lengua, para ayudar en el paso de una a otra sin provocar rupturas. Para Siguán (1986), en la coexistencia de dos lenguas siempre se produce un desequilibrio a favor de una de ellas, donde domina la más fuerte, creándose una diglosia. Esta situación se da cuando en un ambiente social bilingüe no existe equidad en el uso de ambas lenguas, reiterando la condición de que las dos lenguas conviven en diferentes niveles de prestigio social. En palabras de Ferguson (1959, p. 336), “la diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la cual el dialecto primario de una lengua se superpone a una variedad muy divergente, altamente codificada y, a menudo, gramaticalmente más compleja”.

Esta situación puede crear trastornos de integración del alumnado en la escuela, que entiende que hay una diferenciación de ámbitos en el empleo de las dos lenguas (la familiar y la escolar). La adaptación a un entorno diferente al familiar, unido a la existencia de una lengua distinta a la utilizada en su medio, provoca la desorientación y el enfrentamiento del sujeto con la institución escolar al percibir esa separación entre los dos mundos. Es una situación nada deseable, ya que tanto la familia como el lugar de relación con sus iguales son necesarios para el desarrollo infantil.

Las diferencias culturales, las dificultades en el desarrollo del lenguaje y la procedencia de niveles sociales desfavorecidos provocan en los/as alumnos/as desigualdades en el aprendizaje que afectan de forma directa a su rendimiento.

Según Roa (2006, p. 9), existen diferencias en el rendimiento escolar de los/as alumnos/as con distintas lenguas frente a quienes hablan castellano, que presentan una mejor adquisición de los conceptos básicos sobre los que se conforman los procesos necesarios para la comprensión de la lectura, la realización de un habla efectiva y el aprendizaje en general. Mientras, los sujetos que hablan *daríja* tienen un bajo dominio de la lengua usada en la escuela, debido a que el aprendizaje de esta se da en circunstancias distintas y a que no poseen un significado para las equivalencias de traducción en los dos idiomas.

La presencia de problemas en el dominio del lenguaje oficial perjudica el desarrollo cognitivo, existiendo una relación entre bajo rendimiento escolar y bajo rendimiento en el aprendizaje (Moraleda, 1987). Por ello es importante tomar conciencia del papel que desempeña el lenguaje de los/as alumnos/as en el acceso al conocimiento académico y cómo su dominio puede condicionar el éxito o el fracaso.

Para Roa (2006), esta inmadurez en el aprendizaje escolar afecta de forma directa a la memoria visorio-auditiva y provoca alteraciones del lenguaje, que confirman las desventajas del alumnado cuya lengua materna es la *daríja*. El reconocimiento de la lengua materna mejora la autoestima, la motivación y la significatividad de su escolarización; todo ser humano siente la necesidad de identificarse con una lengua.

3.1.13. Recomendaciones para la práctica educativa

Entre los distintos enfoques de educación multicultural que defienden la eficacia de determinadas prácticas y estrategias, es preciso destacar los siguientes ejemplos:

1. Programa de enriquecimiento: este programa parte del concepto de *inteligencia componencial* de Sternberg (1982) y de las *teorías metacognitivas* (enseñar a pensar). Se basó en la modificación y potenciación de la manera de aprender de un grupo que presentaba diversidad cultural y lingüística, y dio como resultado una mejora en la actitud del grupo, en su capacidad para adaptarse y en su autonomía.
2. Estudio psico-educativo: basado en la elaboración un programa fundado en el aprendizaje cooperativo, de manera que los/as alumnos/as que presentan una

desigualdad en su capacidad de aprender sean integrados en el aula, mejorando su autoconcepto de la escuela.

3. Programa de intervención: partiendo de la evaluación del contexto multicultural y teniendo en cuenta otros modelos desarrollados con anterioridad en situaciones parecidas, se pretende elaborar un programa que intervenga para responder a las necesidades del grupo (Aguado, et al., 1999).
4. Orientación multicultural: tiene que ver con la formación del cuerpo docente en las relaciones y la comunicación intercultural, con la participación en actividades extraescolares, con iniciativas que promuevan los encuentros familiares, etc.

En general, las estrategias que vayan a aplicarse en contextos educativos multiculturales deben partir de la conciencia de que no existe un único patrón en el desarrollo cognitivo (Sternberg, 1982), siendo este un proceso constante de adquisición, dominio y mejora de conocimientos (Bruner, 1984). Es decir, el sistema educativo ha de ser flexible y tener en cuenta todos los modelos de aprendizaje y comunicación, pues aprender es un acto determinado por el entorno, las experiencias, los valores, los conocimientos previos, etc. (Nieto, 2004).

La evidencia acumulada en esta área nos permite establecer las siguientes premisas:

- El desarrollo cognitivo ha de evaluarse teniendo en cuenta las características del entorno y la capacidad para adaptarse a esas condiciones, pues todo aprendizaje sucede en un determinado “nicho cultural” (Super & Harkness, 1982).
- No existe ninguna diferencia ni deficiencia en el desarrollo cognitivo que esté relacionada con la pertenencia a una u otra cultura (Super & Harkness, 1982).
- No es lo mismo competencia que ejecución cognitiva, de manera que el factor cultural sí puede estar relacionado con la presencia de ciertos conocimientos (Sternberg, 1982).
- El cambio educativo, como cualquier otro cambio, sucede por las interacciones personales y la relación con el entorno, donde la intervención adulta hace las veces de guía (Piaget, 1950; Vygotski, 1962).

De este modo, la tabla 3.3. presenta las variables a tener en cuenta en el tratamiento de la diversidad cultural en educación y para la elaboración de propuestas interculturales que mejoren el rendimiento académico.

Tabla 3.3. Variables implicadas en el tratamiento de la diversidad cultural en educación

VARIABLES	Entrada	Proceso	Producto
Alumno	edad sexo capacidades actitudes medio social	estilo cognitivo estilo de aprendizaje habilidad comunicativa	actitudes autoconcepto ejecución competencia multicultural
Familia	expectativas necesidades habilidad comunicativa	participación actitudes aceptación	actitudes expectativas competencia multicultural
Comunidad	necesidades lengua distancia cultural	participación aceptación vinculación	actitudes competencia multicultural acceso a recursos
Centro	metas y objetivos cultura escolar lengua	estrategias materiales espacio / tiempo disciplina evaluación	actitudes interacción medio resultados académico
Docentes	edad / sexo actitudes formación	estilos de enseñanza participación actitudes	competencia multicultural

Fuente: Jiménez y Aguado (2002, p. 278)

Debido a que socialización y educación están íntimamente ligadas a la manera de percibir e interpretar el medio, se han podido identificar variables cognitivas relacionadas con diferencias culturales, es decir, cada cultura presenta un estilo de aprendizaje dominante (Berry, 1971; Witkin, 1979). En consecuencia, se ha establecido que existen varios estilos: dependientes e independientes (Witkin, 1979); niveladores y configuradores (Klein, 1951); impulsivos y reflexivos (Kagan, 1964); estructurados y no estructurados; y urbanos frente a rurales (Bruner, 1984).

3.1.14. Estrategias de actuación

A la hora de definir las principales estrategias que vamos a utilizar para mejorar el rendimiento académico, es fundamental tener en cuenta la situación de contexto intercultural. De ahí, la importancia del aprendizaje social, que tiene lugar en las primeras etapas. En este sentido, y debido a la situación de diversidad, debemos considerar la repercusión positiva de la utilización de técnicas que fomenten el trabajo en grupo. Para ello se debe establecer el manejo de un vocabulario específico, una relación con el aprendizaje y las técnicas

cooperativas, la valoración de la colaboración frente a la competición y la influencia de características que diferencian a los sujetos en sus estilos de aprendizaje.

Con todo ello se desarrolla en los/as niños/as el deseo de colaborar, a la vez que facilita la cooperación entre ellos/as, potencia sus destrezas comunicativas y hace más flexible las conductas sociales y las expectativas de los demás. Igualmente, es preciso tener en cuenta los estilos individuales, la orientación cultural y el entorno lingüístico (Bally, 1958).

3.1.14.1. Dinámica de grupos y aprendizaje cooperativo

Para conocer los inicios de la dinámica de grupo es preciso trasladarse a finales de 1930 (Estados Unidos). Fundamentada a través de su afinidad a la teoría de la Gestalt y las aportaciones de Dewey y Freud, el pionero en esta técnica fue Kurt Lewin (1967), que sintetizó su teoría en los siguientes puntos:

- El espacio psicológico incluye todos los acontecimientos determinantes del comportamiento de un sujeto en un momento determinado.
- El grupo se concibe como un todo holístico, donde las interrelaciones son dinámicas.
- Las relaciones psicosociales determinan la evolución y la dinámica del grupo.
- La interrelación entre los miembros del grupo es íntima y recíproca, determinando así su cohesión.
- El entorno del grupo (en este caso el escolar) es el espacio social que justifica al grupo.
- Las acciones del grupo coexisten y dependen unas de otras de manera recíproca.

Las ventajas de la aplicación de esta técnica han sido demostradas por la investigación de López-Yarto (1997). Asimismo, han tenido una gran repercusión como ejercicios de sensibilización en el contexto pedagógico, creando un ambiente mucho más atractivo e interesante para los alumnos, en contraposición a la enseñanza individualizada y la educación en masa. Podemos destacar como una de las técnicas más demandada la “ventana de Johari”, sin olvidar, según lo expuesto en el siguiente cuadro, la presencia de otras técnicas.

Tabla 3.4. *Diferentes técnicas de dinámicas de grupo*

Solo interviene el grupo	De estudio abierto
Cuadrados Sesión de tribunal Cuchicheo Racimo Clínica de humor <i>Role Playing</i> Acuario El eco <i>Team Teaching</i>	Fórum Debate Discusión dirigida Phillips 6/6 Seminario <i>Brain-Storming</i> Comisión
Intervienen expertos	De diagnóstico y formación
Panel Mesa redonda Entrevista pública Simposio Debate público	Fotoproblema mural <i>Training Group</i> Entrenamiento intelectual Teatro en círculo Retrato robot

Fuente: Elaboración propia

Según Barkley, Cross, y Major (2007), para la aplicación de una técnica grupal es importante conocer los diferentes factores que intervienen en ella y cuáles son los más apropiados. Entre ellos podemos destacar los objetivos perseguidos, la madurez y el entendimiento del grupo, el tamaño del grupo y sus interacciones, el ambiente físico y el tiempo disponible, la capacidad de liderazgo y las características de sus miembros.

Así pues, el conocimiento de la planificación y las destrezas de las dinámicas de grupo van a potenciar el aprendizaje cooperativo. Es este un método que destaca por la repercusión del mismo en las interrelaciones que se producen en el contexto escolar, favoreciendo la comprensión de un concepto que debe ser aprendido mediante la discusión del grupo —sin reducirse a una simple agrupación de mesas— y con la intención principal de llegar a una solución conjunta (Jiménez y Aguado, 2002); asimismo, también refuerza la estimulación de conductas prosociales.

El aprendizaje basado en la dinámica de grupo favorece la interrelación entre los/as alumnos/as, mejorando el desarrollo de su lenguaje y de sus capacidades comunicativas, lo que resulta muy positivo en aquellas aulas donde hay alumnos/as cuya lengua materna es diferente a la escolar.

3.1.14.2. Normas para disminuir conflictos

Actualmente, el cuerpo docente no es la única autoridad que existe en los centros escolares, sino que ha sido introducida una figura mediadora, a fin de mejorar la

comunicación entre las familias y el centro, resolver conflictos y facilitar la búsqueda de soluciones en conjunto. Resulta urgente que el modelo educativo favorezca la convivencia y el éxito académico de todo el alumnado por igual (Aubert, Duque, Fisas y Wals, 2004). La consecución de este modelo pasa por la implantación de una serie de pautas que refuercen la participación de los docentes y las familias en la creación de un entorno escolar seguro, que garantice el aprendizaje de todos y todas. Una institución educativa que tenga como referentes el diálogo, el consenso y el respeto a la diversidad.

Un modelo que no se centre en que el profesorado enseñe valores y hábitos de convivencia, sino de garantizar que las voces del alumnado, de sus familias, de las personas de la comunidad son tenidas en cuenta igualitariamente para establecer normas que garanticen el aprendizaje de todos y todas. (Padrós y Tellado, 2009, p. 173)

En efecto, en el contexto escolar existen casos de desacuerdo por el simple hecho de llevar el pañuelo, por la forma de vestir, etc., de ahí la importancia de normas que fomenten la libertad individual y la igualdad en las diferencias, respetando diversas características básicas (Flecha y García, 2007) y con la aprobación de distintas personas, independientemente de sus orientaciones políticas, ideologías, edades, etc. Aunque varios familiares de una escuela puedan no compartir la idea de que es “bueno” vestir una minifalda o llevar el hiyab, todas las personas pueden acordar que hacerlo no conlleva una agresión.

Para Padrós y Tellado (2009), “delimitar las situaciones a evitar permite poder percibir la nueva norma como factible” (p. 174). Además, cuando un grupo o una comunidad supera una situación de conflicto, se genera una nueva perspectiva: las familias, los/as niños/as, el cuerpo docente y la sociedad en su conjunto perciben en el ejemplo la posibilidad futura de llegar a nuevos consensos y soluciones.

Si la resolución de conflictos se enfoca desde el diálogo igualitario, las soluciones que se acuerden serán aprobadas por todos, sin discriminar a ninguno de los grupos, por minoritario que sea. La multiculturalidad, lejos de ser un impedimento, es la oportunidad de aprender y comprender otras perspectivas a la vez que se profundiza en los puntos que hay en común entre todas las culturas, pues siempre será cierto que todos los padres y madres quieren lo mejor para sus hijos e hijas. Además, en los casos que conocemos donde se han practicado

estos procesos de diálogo para llegar a consensos sobre ciertas normas, todos coinciden en el valor que tuvo para su consecución la participación de toda la comunidad.

3.1.15. Atención temprana

Teniendo en cuenta que la familia es el entorno inmediato al/la niño/a, se entenderá que es también el factor más relevante para su desarrollo infantil y el principal mediador entre el/la niño/a y el resto de ámbitos (escolar y social) a los que se enfrentará. Siguiendo las teorías ecológica y sistemática (Bronfenbrenner, 1995; Mendieta, 2005; Turnbull et. al, 2007) la atención temprana es la intervención primera que se hace, donde la familia juega un papel fundamental. Esta intervención no se detiene en la mera estimulación del/la niño/a, sino que pretende crear otros entornos igualmente competentes (Perpiñán, 2009).

Varios autores defienden la necesidad de que las familias colaboren activamente junto con los profesionales en la atención temprana (AT). De esta manera, se plantea una intervención que actúa de dos maneras (relacional y práctica) con el objetivo de crear entornos competentes. Un planteamiento que tiene en cuenta la opinión, las necesidades y las preocupaciones de las familias, valora la capacidad de estas y crea un diálogo dinámico, empático y de entendimiento mutuo (De Linares y Rodríguez, 2004; García-Sánchez, 2002; Perpiñán, 2009; Wilson & Dunst, 2005).

Aquellos programas orientados a favorecer la participación de las familias (sin centrarse exclusivamente en ellas) pretenden que estas y los profesionales colaboren en la búsqueda de soluciones, recursos y puntos fuertes. El profesional tendrá en cuenta la cultura y los valores de cada familia, favorecerá su participación en la toma de decisiones y creará un diálogo fluido basado en el entendimiento y el respeto (Bailey, Raspa & Fox, 2012; Bailey, Raspa, Humphreys & Sam, 2011).

Para la buena consecución de estos modelos de AT, es necesario que las familias entiendan el papel que juegan y las orientaciones que les dará el profesional. Mendieta (2005) enumera algunos de los factores que determinarán la conformidad de las familias con el planteamiento a seguir, entre los que destaca el diálogo como uno de los catalizadores fundamentales del entendimiento, la reflexión y la interacción; es lo que Wilson y Dunst (2005) describieron como una “relación de comunicación cálida y cariñosa”.

Algunos factores contribuyen a mejorar la adhesión de las familias al seguimiento de las orientaciones y recomendaciones sugeridas por el terapeuta, mientras que otros la limitan. En muchos casos, los familiares aprecian especialmente el establecimiento de una comunicación fluida, siendo este uno de los factores mejor valorados, junto con la representación que se otorga a la figura paterna y la manera en que se establece este diálogo, oral o escrito. La implicación de la familia es fundamental para el éxito de la intervención y generalización de las orientaciones en el entorno natural del niño o niña, de ahí la importancia de aquellas actuaciones y prácticas que puedan favorecer el seguimiento y adhesión de la familia a las recomendaciones prescritas por los profesionales (Escorcia, Sánchez-López y García-Sánchez, 2012).

PARTE II
ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4. Metodología y diseño de la investigación

4.1. Planteamiento del problema

La identificación y análisis de un problema constituyen sólidos puntos de apoyo sobre los que descansan la eficacia, la viabilidad y la economía de cualquier investigador. Una investigación comienza cuando surge ante nosotros un problema, o una situación problemática, al que queremos dar una solución, pero no podemos hacerlo de inmediato, al menos no en términos que admitan la prueba empírica (Kerlinger, 1982). Podemos especificar las etapas del planteamiento de un problema en la siguiente figura.

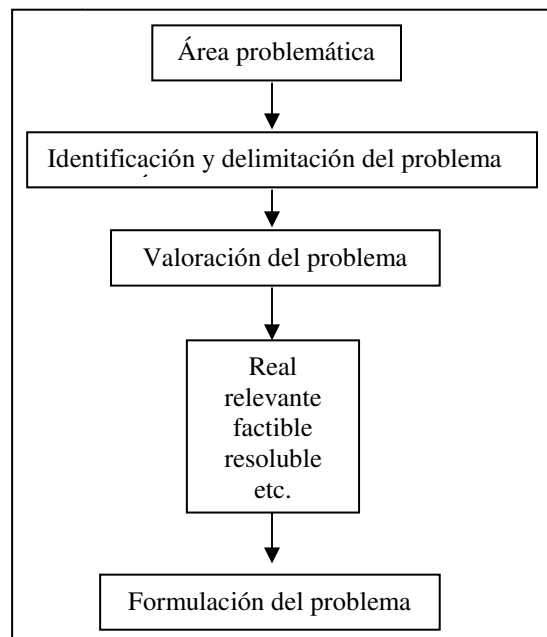


Figura 4.1. *Etapas del planteamiento del problema*
Fuente: Latorre (2003, p. 59)

En definitiva, hablamos de un interrogante al que se intenta dar solución con un estudio empírico y riguroso, de una cuestión que se nos presenta como un desafío, que mueve nuestro interés y nos invita a buscar una respuesta.

En nuestro caso, el tema que nos preocupó es el derivado de la pregunta “¿cómo pueden afectar las diferentes costumbres culturales en el rendimiento del alumnado en el segundo ciclo de Educación Infantil (5 años) en el contexto intercultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta?”. La importancia del desarrollo evolutivo en los primeros años de vida y la posible influencia de la cultura en este progreso convierten la identidad cultural en una de las principales variables que puede justificar la relación de la misma con el rendimiento académico.

Partiendo de la educación reglada, la Educación Infantil se convierte en el primer eslabón del sistema educativo y punto de partida que intenta dar respuestas a los sucesivos niveles. La evolución de la sociedad y la familia ha obligado a la escuela a asumir competencias que garanticen las experiencias necesarias para contribuir al desarrollo integral de los/as niños/as. Esta tarea debe ser complementaria a la familiar, ampliando su ámbito social y las interacciones con sus iguales y con personas adultas.

La educación en esta etapa se justifica dentro del sistema educativo porque persigue el desarrollo del/la niño/a, la transformación del medio familiar, la prevención de dificultades futuras y garantizar su integración social; en definitiva, coadyuvar para conseguir el objetivo de la educación.

Una de las finalidades de la escuela es la integración de los/as niños/as en la sociedad, de ahí su consideración como medio social que garantiza la igualdad respetando las diferencias y ofreciendo los recursos necesarios para el desarrollo emocional, social y cultural. Todo ello fomentado por el descubrimiento de su entorno y la cercanía a los otros, con el fin de encontrar su propia identidad, y sin olvidar la importancia de la adaptación en el éxito del educando en relación con su aprendizaje y rendimiento.

Los diferentes motivos que priman en la mejora del rendimiento y la capacidad de aprendizaje hacen que los procedimientos tradicionales basados en modelos psicométricos puedan ser insuficientes. Por esta razón, debemos seguir nuevas directrices capaces de ajustarse al nuevo modelo social y a sus diversos contextos culturales.

Siguiendo a Meisels y Atkins-Burnett (2000), meditaremos sobre algunos principios en los que debería basarse la actividad futura de la evaluación infantil: centrándonos en un modelo evolutivo y global, siguiendo ciertas secuencias, fijándonos en el tipo de relaciones e interacciones, entendiendo las etapas del desarrollo normativo, el patrón y el nivel que siguen, identificando competencias y los puntos fuertes y débiles, y basándonos en la colaboración entre los distintos profesionales, en lo que sería la primera fase de un proceso de intervención, el cual incluye información de cómo facilitar el desarrollo y los apoyos que son necesarios para la ayuda.

El rendimiento puede ser abordado desde diferentes perspectivas: tomando como variables independientes lo personal, lo familiar y lo social; o analizando los diferentes

factores que influyen en el rendimiento académico como variables dependientes. En cambio, desde el enfoque que proponemos, se plantea el rendimiento a partir de las diferencias culturales, estimando la posible relación existente entre los modelos culturales y la configuración de las estructuras conceptuales.

Por lo tanto, la evaluación debe hacerse de acuerdo a las características y los procesos evolutivos de los/as niños/as, teniendo en cuenta el uso de diferentes fuentes de información. De ahí la importancia de hacer una valoración de las distintas áreas del desarrollo (cognitiva, afectiva, lenguaje, social y motricidad) y de su relación con la cultura. La premisa principal será conseguir que el desarrollo del/la niño/a sea acorde a su edad y que le capacite para afrontar con preparación los distintos retos a través de una buena estructuración del aprendizaje. Se considera importante y necesaria una reflexión sobre los aspectos prácticos que nos permitan evitar aquellos errores que limiten el aprendizaje y posibiliten el origen de un futuro fracaso escolar.

Es primordial entender que la Educación Infantil ha de estar en coordinación con la etapa de Educación Primaria, con el fin de garantizar un tránsito adecuado a la misma sin la implicación de supeditación de una sobre la otra y asegurando los mecanismos de enlace, de modo que la transición tenga elementos de continuidad junto con otros de cambio y diferenciación. Por esta razón, se refuerza el valor de la identificación de las necesidades como punto de partida y de la de los resultados como llegada, unidos a través del análisis, con el objetivo de que la toma de medidas se ajuste a las carencias demandadas.

La determinación del problema estará centrada en analizar cuál es el nivel de consecución de las competencias infantiles, concretadas en las áreas de rendimiento al finalizar la etapa Infantil, y cómo puede influir la cultura en esta adquisición. Unido a ello está la elaboración de un cuestionario que pueda orientar sobre estos niveles, con la intención de obtener datos que nos sitúen sobre las diferencias, así como sobre la identificación de los aspectos débiles y fuertes de los/as alumnos/as.

Se va a establecer un planteamiento basado en la existencia real y percibida del problema, reuniendo condiciones para su estudio y valorando su importancia y aportaciones, en aras de formular una hipótesis como tentativa de solución y de contribuir a la creación de conocimiento pedagógico (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003).

En consecuencia, nos hemos ajustado en las comparaciones al género, la lengua materna y características culturales, con el propósito de conocer las diferencias posibles que puedan causar futuros problemas o discrepancias en los/as alumnos/as en el ámbito educativo. Todo ello se ha realizado bajo un planteamiento opuesto a juicios de valor sobre qué es mejor, peor o ideal; este ha estado basado en cómo es realmente esta situación (Ary, Jacobs y Razavieh, 1987).

Lo dicho anteriormente, detectado a nivel experimental, ha servido de revulsivo para plantearlo a nivel empírico.

La pretensión de este trabajo es contribuir con la investigación a clarificar el papel que juegan las costumbres culturales en el rendimiento académico de los/as alumnos/as de Educación Infantil, así como en la concepción de las estructuras mentales. Ahora bien, ¿es verdaderamente cierta la presumible influencia de las costumbres culturales en el rendimiento académico? Y, si lo es, ¿hasta qué punto condiciona la cultura el rendimiento del alumnado de Educación Infantil?

Para dar respuestas a estos interrogantes vamos a averiguar, en primer lugar, las diferencias de rendimientos en distintas áreas relacionadas con factores psicopedagógicos en este periodo y, en segundo lugar, qué características definen las diferencias culturales en el contexto intercultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta, para finalizar con el análisis de todo tipo de implicaciones entre estas dos variables.

4.2. Objetivos de la investigación

Del mismo modo, y posterior a la determinación del problema de la investigación, se establecieron cuales iban a ser los principales objetivos, con la intención principal de aproximarnos a los factores que influyen en el rendimiento académico. Por ello, hemos formulado los siguientes objetivos generales y la concreción de los específicos.

4.2.1. Generales

- Conocer los diferentes modelos culturales y su relación con las distintas variables que pueden afectar al rendimiento académico.

- Ofrecer líneas de acción o estrategias que podrían reforzar las áreas que interfieren de forma negativa en los logros académicos, con la intención de eliminar diferencias que no garantizan la igualdad de oportunidades.

4.2.2. Específicos

- Conocer la evolución demográfica de la Ciudad Autónoma de Ceuta según las culturas mayoritarias.
- Elaborar un instrumento que pueda medir el nivel de rendimiento en las distintas competencias de los/as alumnos/as que terminan la etapa de Infantil.
- Analizar los niveles de rendimientos globales por área.
- Verificar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico según la lengua materna.
- Comprobar si existen diferencias en el rendimiento académico a través del género.
- Elaborar un instrumento para analizar modelos culturales de los padres o madres del alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Comprobar las diferencias culturales en el contexto multicultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Analizar los modelos culturales mayoritarios entre los padres y madres del alumnado de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil en la Ciudad Autónoma de Ceuta según el origen.

4.3. Hipótesis

Una vez identificado, analizado y enunciado el problema, además de haber consultado diversas fuentes de información para confirmar y enriquecer los datos, hay que enfrentarse a la formulación de la hipótesis. Una etapa principal y esencial, reconocida como uno de los instrumentos más valioso de la investigación (Barajas, 1985).

Pues bien, hechas las consideraciones precedentes, vamos a presentar la hipótesis general de este trabajo:

Existen diferencias en el rendimiento de los/as alumnos/as de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil según su cultura de origen.

Subhipótesis:

- Hay diferencias significativas en el rendimiento escolar de los/as alumnos/as de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil según su modelo cultural familiar.
- Existen diferencias significativas según el género en el rendimiento académico de los/as alumnos/as del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Existen modelos culturales distintos que corresponden a las culturas mayoritarias de los padres del alumnado de tercer curso de Educación Infantil de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Podemos considerar la lengua materna como una de las variables culturales con mayor influencia en el progreso académico.

4.4. Diseño de la investigación

Para el diseño de la investigación nos hemos centrado en una metodología descriptiva, de carácter transversal y cuantitativo, por ser uno de los métodos más utilizados en el campo socioeducativo, con el objetivo de realizar una búsqueda sistemática empírica en la cual no se tiene control directo sobre las variables independientes por ser intrínsecamente no manipulables (Kerlinger, 1985). Una pedagogía experimental que se relaciona con la preocupación por asentar la educación sobre bases empíricas y la vinculación inicial con la psicología científica.

Además, hemos realizado inferencias sobre las relaciones, sin intervención directa, y a partir de la variación común de las variables independientes y dependientes. En el siguiente esquema (figura 4.2.) se expone el procedimiento que se seguirá, es decir, el método de investigación y su diseño.

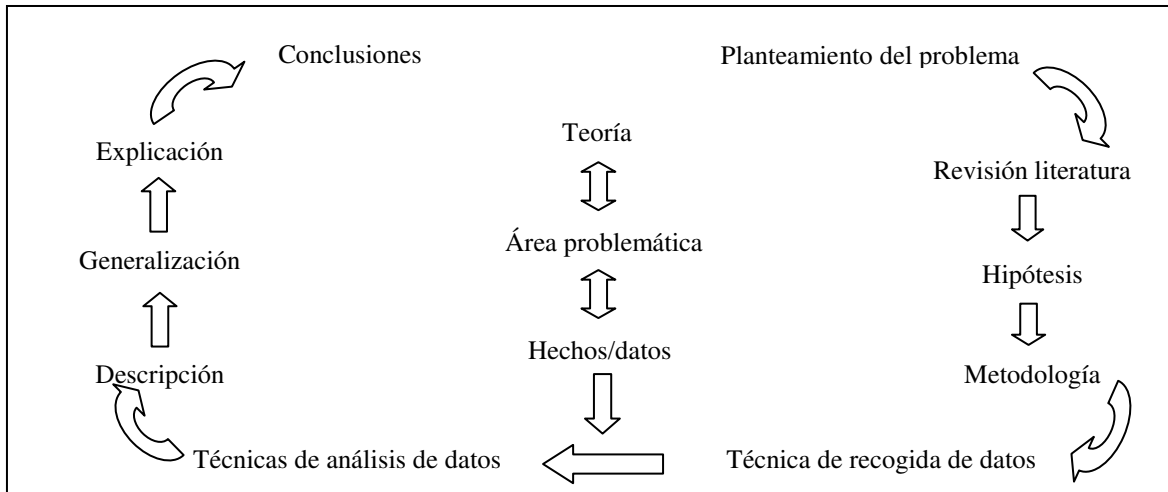


Figura 4.2. *Perspectiva general del proceso de la investigación*

Fuente: Elaboración propia

Por esta razón, vamos a utilizar el método descriptivo y los estudios basados en la interrelación posible del grupo de variables correspondientes al tema de investigación, con el objetivo de buscar relaciones comunes y asociaciones que permitan condensar la información de las variables. Se trata de asociar y comparar grupos, recogiendo y analizando información con fines exploratorios, que puedan constituir una aportación previa a las metodologías más estrictas.

En definitiva, los fenómenos educativos no actúan siempre con independencia, sino que se relacionan entre sí y se influyen mutuamente, de ahí que la elección de la metodología descriptiva se haya considerado la más adecuada. Con el objetivo de profundizar en las relaciones, hemos elegido, además, un método de exploración que permite analizar la interrelación del grupo de variables del estudio que comparten un porcentaje mayoritario de explicación común para, finalmente, poder explorar su asociación en factores comunes. Así pues, para poder comprender e interpretar sus aportaciones es preciso estudiar las varianzas compartidas entre dos o más variables.

Uno de los fines principales del diseño, al igual que de la investigación en general, es lograr la máxima validez posible, de tal manera que exista una correspondencia ajustada de los resultados del estudio con la realidad. De ahí la importancia de que el diseño reclame la idea de validez y los conceptos que implica a la hora de valorar su capacidad para mostrarnos o representar esa realidad a la que se refiere. Estas ideas, debido a la diversidad de la naturaleza de la realidad y por las limitaciones del conocimiento humano, solo pueden aspirar a ser una imagen aproximada de la situación.

En consecuencia, se tomaron las medidas necesarias para que los resultados de la investigación fueran válidos y se comprobó el grado de exactitud con que estos resultados obtenidos representan la realidad a la que se refieren. Estas medidas se desarrollan con mayor profundidad en los apartados concernientes a la fiabilidad y a la validez de los instrumentos utilizados y de los análisis realizados.

4.5. Variables

Otro de los requisitos indispensables a la hora de realizar una investigación es el dejar suficientemente claro lo que entendemos por cada una de las variables que hemos introducido, así como de los instrumentos utilizados. La definición de las mismas en el campo de la investigación pedagógica es un tema delicado, de ahí que hayamos considerado las variables desde un punto de vista operacional (Bartolomé, 1978), fijando el concepto de cada uno de los valores que van a entrar en juego bajo la etiqueta de predictores o criterios.

Por ello, han sido seleccionadas variables que atienden al conjunto según están agrupadas, destacando las operaciones para medirlas y los indicadores. De forma global se pretende marcar las dimensiones a través de las cuales se pueden analizar modelos culturales y niveles de rendimiento.

Para justificar la existencia de las variables y su magnitud y comprobar las relaciones que las unen entre sí, vamos a presentar un modelo que pueda atender a los criterios de clasificación en virtud de la función que desempeñan según lo siguiente:

- Modelos culturales, definidos por variables relacionadas con la dinámica familiar, dinámica cultural, dinámica intercultural, hábitos y expectativas.
- Niveles de rendimiento académico en este periodo, relacionados con el desarrollo lingüístico, las habilidades sociales y la motricidad.

En la tabla 4.1. se presenta a modo de esquema una exposición de la operacionalización de las variables.

Tabla 4.1. Síntesis de la operacionalización de las variables

Modelos culturales		Rendimiento académico	
a. Dinámica familiar y cultural	b. Hábitos y expectativas culturales	a. Desarrollo lingüístico	b. Habilidades sociales y motricidad
<p>a. Dimensión interna: nivel de conocimiento conductas y participación cultural, relaciones de amistad, lenguaje, actitud hacia su grupo y los otros, etc.</p> <p>b. Dimensión interna: autoidentificación, valores, normas, sentimientos, interacción y respeto.</p>		<p>a. Comprensión oral, expresión oral, expresión escrita, conciencia fonética y lenguaje matemático. Atención, comprensión, precisión y desarrollo lingüístico, así como habilidades para la percepción de los sonidos silábicos y el reconocimiento del lenguaje matemático.</p> <p>b. Estado emocional, actitud ante compañeros, trabajo y juego, hábitos y motricidad. Identificación de emociones, adaptación en la interacción con los compañeros, en las tareas escolares y en las relaciones ante el juego, además de las habilidades motrices que pueden mejorar el desarrollo de las habilidades anteriores.</p>	

Fuente: Elaboración propia

La selección de estos dos bloques responde en primer lugar a la revisión bibliográfica, por tener un peso específico como determinante del rendimiento académico, y en segundo lugar a la situación intercultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

En este sentido, se puede considerar la existencia de otras variables, aunque es preciso resaltar que para la selección de las mismas se ha tenido en cuenta las que podrían contribuir con mayor fuerza a la explicación de las diferencias en los logros académicos según el origen cultural. Además, se ha contemplado la multidimensionalidad del concepto, dada la pluralidad de efectos y logros perseguidos por toda acción educativa.

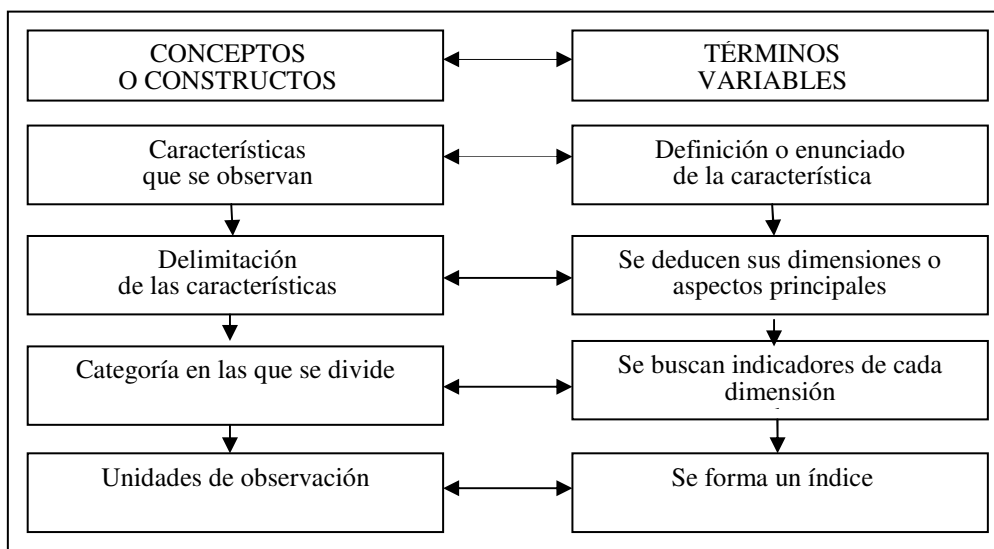


Figura 4.3. Concepto de variable operativa

Fuente: Elaboración propia

4.5.1. Variables independientes

Para la elección de las variables independientes se tuvo en cuenta que las mismas se ajustasen a las características susceptibles de observación y manipulación deliberada, además de que se conociera su relación con las variables dependientes. Las variables seleccionadas se clasifican como atributivas o asignadas, a causa de la imposibilidad de ser manipuladas activamente (Ary, Jacobs y Razavieh, 1987).

1. Rendimiento académico: el objetivo es analizar la realidad de los logros académicos que afectan a los sujetos de nuestro estudio y encontrar la forma más adecuada de que se seleccione esa realidad, con el fin de introducir la mejor distorsión en el aglutinamiento necesario que hemos de hacer de la situación individual de cada sujeto. En los resultados se deben incluir logros académicos relacionados con el desarrollo lingüístico, las habilidades sociales y la motricidad. Un rendimiento que adquiere para el alumno y para la sociedad un claro significado: es lo que va a facilitar o impedir la consecución de unas metas. Entendido así, este concepto pierde su ambigüedad, y por esta razón se ha convertido en la variable dependiente de nuestro trabajo. Como punto de partida se han tenido en cuenta los siguientes elementos:
 - Género.
 - Lengua materna.
2. Cultura: define los diferentes aspectos que caracterizan a cada grupo étnico, así como actitudes y conductas familiares que puedan incidir en el rendimiento escolar. Se han de tener en cuenta perspectivas, valores, normas, actitudes, símbolos, etc., y cómo es percibida esa cultura en el contexto educativo formal. Así pues, se ha considerado la categorización de cada alumno/a como miembro del grupo; la valoración y aceptación de conductas, valores, costumbres, etc. de su grupo y del otro; nivel de conocimiento de costumbres, acontecimientos y hechos; comportamientos, manifestaciones y roles culturales en el ámbito familiar; identidad cultural; conductas sociales manifestadas a través del lenguaje, los amigos, las tradiciones, los medios y las expectativas y hábitos culturales.
 - Religión.

4.5.2. Variables dependientes

Para conocer el efecto producido por los cambios en la variable independiente se procedió a la selección de las siguientes variables dependientes:

- Comprensión oral.
- Comprensión escrita.
- Expresión escrita.
- Conciencia fonética.
- Lenguaje matemático.
- Estado emocional.
- Actitud ante los compañeros, el juego y el trabajo.
- Hábitos.
- Motricidad.
- Lenguaje étnico (frecuencia, dominio y expresión en el medio familiar y en el social).
- Relaciones y funcionalidad (amigos, participación y actividades).
- Tradiciones culturales (celebraciones, prácticas religiosas, comidas y fiestas).
- Medios de comunicación étnicos.
- Imagen, conocimiento y valores del grupo.
- Sentimiento de seguridad, simpatía y preferencias conforme a patrones culturales.
- Solidaridad y obligaciones respecto al grupo y otros.
- Dinámica familiar (normas, horarios, asistencia y colaboración con los centros educativos, expectativas académicas y nivel de exigencia).

Con estos criterios se ha establecido un nivel de rendimiento que pretende homogeneizar las distintas puntuaciones y permite realizar una clasificación de los alumnos que respondieron al cuestionario psicopedagógico (Anexo 1) y las posibles relaciones con los distintos modelos culturales (Anexo 2).

4.6. Fuentes documentales

Independientemente de que el planteamiento del problema tenga una perspectiva inductiva o deductiva, es preciso conocer el estado de la cuestión. Para ello, es importante un buen examen bibliográfico a través de la integración del pensamiento pasado y actual de la investigación, con el objetivo de crear un diseño que pueda partir de lo que ya se conoce y estudiando lo que no se sabe. Este proceso se desarrolló de la siguiente manera:

- Localización de trabajos importantes en el área problemática y elaboración de los cimientos sobre los que se va a construir nuestro estudio a partir de lo que han realizado o pensado otros investigadores sobre la problemática en cuestión.
- Redacción de los fundamentos teóricos en los que se apoya nuestro estudio.

La finalidad principal que se buscó a la hora del examen bibliográfico fue la comprensión del marco conceptual de la investigación y el estado de la misma, así como indicar el enfoque, el método e instrumentos y poder hacer una estimación de las probabilidades de éxito y de la información necesaria para concretar los supuestos, definiciones, hipótesis y limitaciones.

Para realizar un trabajo exhaustivo de cómo revisar las fuentes, se seleccionaron dos tipos de técnicas en función del tipo de datos que busca la investigación. Los métodos para recoger la información fueron clasificados a través de técnicas documentales y técnicas vivas (Fox, 1981).

En el caso de las fuentes documentales, se profundizó en la revisión de diversas bibliografías relacionadas con las siguientes temáticas:

- Características culturales.
- Dinámica familiar.
- Educación intercultural.
- Hábitos y expectativas culturales.
- Desarrollo evolutivo de los/as niños/as de 3 a 6 años.
- Análisis de las últimas leyes educativas.
- Características pedagógicas de los/as niños/as de 3 a 6 años.
- Características psicológicas de los/as niños/as de 3 a 6 años.

- Comparativa de estudios sobre el rendimiento académico en Educación Infantil.

Para esta tarea, se consultaron distintas bases de datos especializadas en el ámbito, como ERIC, CIDE, ISOC, EUIDISET, DIALNET, etc.

Por otra parte, las técnicas vivas fueron tomadas de los instrumentos elaborados a partir de un exhaustivo procedimiento de validación de los cuestionarios, de manera que puedan garantizar los datos.

- Cuestionario de evaluación pedagógica y psicológica de los/as alumnos/as de Educación Infantil antes de finalizar el segundo ciclo (Anexo 1).
- Cuestionario de modelos culturales (Anexo 2).

4.7. Instrumentos de recogida de información

En toda investigación, constituye un paso fundamental la adecuación de los instrumentos de recogida de datos a un enfoque metodológico seleccionado, que lleve a dar respuesta a las preguntas previamente planteadas. De ahí que la selección de los instrumentos de recogida de datos haya significado una de las decisiones más importantes de la investigación.

La técnica del cuestionario, considerado como uno de los instrumentos más idóneos de recogida de datos, fue elegida para nuestro estudio por las siguientes razones:

- Es un instrumento que permite recoger datos e información de forma sistemática y rigurosa.
- Es de gran utilidad para la obtención de datos descriptivos (Hayman, 1981).
- Es particularmente adecuado en la búsqueda de información objetiva.
- Permite entresacar mucha información en poco tiempo.
- Garantiza la homogeneidad de la información.
- Admite el establecimiento de un estado de valores o rangos y la posterior evaluación de los criterios prefijados.
- Por el alcance masivo de sujetos, lo relativamente poco costoso y la normalización completa de las instrucciones que se imparten a aquellos.

Para realizar la investigación se han utilizado los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario de rendimiento académico.
- Cuestionario de modelos culturales.

Los instrumentos fueron elaborados a partir de la revisión de distintas fuentes bibliográficas, mencionadas con anterioridad, según características, elementos que lo definen, diferencias y evolución. A continuación, posteriormente al análisis de distintos instrumentos estandarizados e información sobre el área tratada, se recopilieron algunas de las cuestiones más significativas. En el caso del cuestionario de rendimiento académico se han aprovechado preguntas evaluativas de final de etapa y otras relacionadas con aspectos psicológicos. Para ello se han comparado distintos instrumentos estandarizados como el WISC, Merrill Palmer R (Roid y Sampers, 2011), pruebas pedagógicas graduadas, etc., añadiendo cuestiones para puntualizar la información.

Para la elaboración de ambos instrumentos se tuvo en cuenta la importancia de que sirvieran para obtener la información deseada. Por este motivo, recurrimos a la selección de preguntas cerradas y excluyentes, que son rápidas de responder y ahorran fatiga al participante, con la intención de evitar al máximo las incertidumbres que pudieran condicionar la posibilidad de obtener cuestionarios con respuestas sin contestar. Igualmente, se consideró su fácil codificación con vistas al tratamiento informático de los datos. Y por lo mismo, además de las preguntas cerradas, otras fueron catalogadas como base de las unidades de observación o, mejor dicho, como preguntas de identificación (Bravo, 1988).

Siguiendo las directrices de Marín y Pérez (1985), la elaboración de los cuestionarios se desarrolló según los siguientes puntos:

- Determinar con precisión qué tipo de información necesitamos.
- Seleccionar los aspectos más relevantes para obtenerla.
- Decidir la modalidad del cuestionario más adecuada.
- Efectuar una primera redacción.
- Someterla a crítica por algunos expertos.
- Ponerla a prueba con un grupo experimental.
- Reelaborarla y establecer los procedimientos para su aplicación.

Para las respuestas se utilizó el método de la escala de Likert: se parte de unos enunciados acordes a las mismas, expresados como juicios de valor y presentando elementos positivos y negativos de forma aleatoria. Para responder a los distintos reactivos incluidos en la escala de Likert se hizo la siguiente clasificación: 4 (siempre); 3 (a menudo); 2 (a veces); 1 (nunca).

En todo momento, para garantizar la finalidad del cuestionario y asegurar la objetividad de las respuestas que pertenecen a la intimidad personal, se realizaron preguntas directas e indirectas. Asimismo, con la intención de afirmar el interés, la veracidad y la fiabilidad de las respuestas del sujeto que completaría el cuestionario, se incluyeron preguntas de control o trampa. También, para la modificación de los mismos, se ha tenido en cuenta, los porcentajes que coinciden con los expertos en las tablas de especificaciones utilizadas para la validez de contenido.

A la hora de motivar a la población, se han tenido en cuenta el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. Igualmente, se intentó que fueran partícipes de los objetivos y la finalidad del estudio, además de ofrecerles la posibilidad de conocer los resultados. Sintetizando, estos instrumentos pretenden contestar a las siguientes interrogantes: ¿existen diferencias en el rendimiento académico de los/as alumnos/as del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil? y, si es así, ¿estas diferencias se deben a patrones culturales?

A continuación, se exponen las características de los cuestionarios utilizados que han servido de punto de partida para este estudio.

4.7.1. Cuestionario de rendimiento académico

Este cuestionario ha sido aplicado a los/as alumnos/as de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (5 años) con el propósito de medir las posibles diferencias en el rendimientos de los mismos. El contenido está dividido en tres bloques: el primero comprende los datos de identificación, el segundo (con 25 ítems) responde al desarrollo lingüístico, relacionado con la comunicación y el lenguaje; el tercero (de 30 ítems) engloba las habilidades sociales y la motricidad, sumando un total de 55 ítems.

Las afirmaciones de los ítems, según los bloques de lenguaje y comunicación y de habilidades sociales y motricidad, están acompañadas de una escala de tipo Likert de 1 a 4

(siempre, a menudo, a veces y nunca). Las variables que definen los componentes lingüísticos incluyen áreas relacionadas con la comprensión oral, la expresión oral, la expresión escrita, la conciencia fonética y el lenguaje matemático.

El componente de habilidades sociales se desglosa en el estado emocional, la actitud ante los compañeros, la actitud ante el trabajo, la actitud ante el juego, los hábitos y la motricidad.

Según las dimensiones operativas de las variables de rendimiento académico (ver tabla 4.1.), en la tabla 4.2. podemos observar cómo se agrupan los distintos ítems.

Tabla 4.2. Dimensiones ítems escala de desarrollo lingüístico

Dimensión	Ítems
Comprensión oral	1,2,3
Expresión oral	4,5,6,7,8,9
Expresión escrita	10,11,12,13,14
Conciencia fonética	15,16
Lenguaje matemático	17,18,19,20,21,22,23,24,25

En cada caso se indica el coeficiente Alfa de Cronbach, obtenidos de los resultados de la aplicación de esta prueba por componentes. De esta forma, en el cuestionario de rendimiento académico observamos como la consistencia interna de los ítems de las dimensiones asignadas a la comunicación y el lenguaje (ver tabla 4.4.) fue mayor (.957) que la de las obtenidas en habilidades y motricidad (.883) (ver tabla 4.7.).

Tabla 4.3. Resumen del procesamiento de los casos comunicación y lenguaje

	Nº	%	
Casos	Válidos	1069	96,7
	Excluidos	36	3,3
	Total	1105	100,0

Tabla 4.4. Estadísticos de fiabilidad ítems de comunicación y lenguaje

Alfa de Cronbach	N de elementos
,951	25

Como se puede observar, la tabla 4.4. arroja unos valores de Alfa de Cronbach que garantizan la consistencia interna entre los elementos, casos y variables que conforman el bloque de comunicación y lenguaje del cuestionario de rendimiento académico.

Igualmente, en la tabla 4.5. vemos como se agrupan los ítems por dimensiones según habilidades sociales y motricidad.

Tabla 4.5. Dimensiones ítems escala de habilidades sociales y motricidad

Dimensión	Ítems
Estado emocional	26,27
Actitud compañero	28,29,30
Actitud trabajo	31,32,33,34
Actitud juego	35,36,37,38,39
Hábitos	40,41,42,43,44
Motricidad	45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55

Tabla 4.6. Resumen del procesamiento de los casos habilidades sociales y motricidad

	Nº	%	
Casos	Válidos	1077	97,4
	Excluidos	29	2,6
	Total	1105	100,0

Tabla 4.7. Estadísticos de fiabilidad ítems de habilidades sociales y motricidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,883	30

De este modo, y según los valores de las tablas 4.4. y 4.7, se confirma la existencia de consistencia interna en los dos grupos de variables establecidas para el análisis del rendimiento académico, de manera que estos valores nos permiten utilizar distintas técnicas para el análisis de los datos.

Para permitir diferentes operaciones entre las variables, se clasificaron en distintos niveles de medida. Por consiguiente, las de identificación fueron asignadas a medidas de escala y de tipo nominal, en cambio, los grupos con dos bloques (referidos al desarrollo lingüístico, habilidades sociales y motricidad) se catalogaron como variables de tipo ordinal.

Independientemente a la importancia de los dos bloques que definen el cuestionario de rendimiento académico, se concedió más peso a las dimensiones relacionadas con las habilidades lingüísticas, teniendo en cuenta las destrezas interpretativas (escuchar y leer) y las destrezas expresivas (hablar y escribir) como vías principales e individuales en las que se manifiestan las lenguas.

4.7.1.1. Proceso de elaboración del cuestionario piloto de rendimiento académico

La elaboración del cuestionario resultó una tarea laboriosa, y fue “administrado experimentalmente a un grupo pequeño de personas para verificar la fidedignidad, operatividad y validez del mismo, pero con la posibilidad de rectificarlo antes de administrar el cuestionario a una muestra grande” (Pardinas, 1977, p. 85). Para su formulación se han contemplado las siguientes etapas (Selltiz, 1980):

- Decisión sobre qué información ha de buscarse.
- Elección del tipo de cuestionario que se utilizará.
- Revisión en cada caso de su primer borrador.
- Reexamen y comprobación de preguntas.
- Comprobación previa de los cuestionarios.
- Revisión y determinación de procedimientos para su utilización.

La preparación del cuestionario se ha desarrollado en distintas fases, partiendo de la delimitación de los contenidos y la identificación de los posibles temas de consulta, mediante la preparación de un anteproyecto completo de los distintos aspectos sobre los que podrían versar las preguntas (Fox, 1981).

Las características anteriores condicionaron la manera en que se decidió elaborar el cuestionario. Este se realizó a partir de un estudio piloto que nos permitió la formulación de las preguntas, su validez y la selección del material introductorio. Este proceso se ejecutó en las siguientes fases, respetando la confidencialidad de la información obtenida:

1. Elaboración y análisis del cuestionario que considera las aportaciones de las últimas leyes educativas (LOGSE, LOE, LOMCE), con el objetivo de obtener referencias orientativas de las evaluaciones pedagógicas y de ajustar las preguntas más adecuadas con independencia ideológica. Las dimensiones utilizadas como referencia fueron la identidad y autonomía, el medio físico y social y la comunicación y representación; con un total de 64 preguntas.
2. Elaboración y análisis del cuestionario de habilidades, en el que se trataron las dimensiones correspondientes a la atención, percepción, memoria, orientación espacio-temporal y motricidad fina. Constituido por 80 preguntas.

3. Análisis de los cuestionarios anteriores para la construcción de un instrumento que englobase aspectos relacionados con las competencias, el desarrollo y las habilidades de los/as alumnos/as en este periodo. Se utilizaron las áreas relacionadas con la comprensión oral, la expresión oral y escrita, la conciencia fonética, el lenguaje matemático, el estado emocional, la actitud ante compañeros/as, maestro/a, trabajo y juego, los hábitos, la motricidad y el entorno natural social. Integrado por un total de 89 preguntas.
4. Validación del cuestionario de competencias, desarrollo y habilidades; se contó con la colaboración de 24 expertos, el 30% fueron profesores universitarios con un amplio conocimiento en la temática y un 70% de profesores con una dilatada experiencia (más de 10 años) en Educación Infantil. Este proceso modificó la estructura del cuestionario, de tal forma que las áreas eran presentadas como respuesta a los ítems, con el propósito de una ubicación objetiva según la opinión de los profesionales.
5. Diseño final del instrumento de la investigación. El resultado de la validación descartó las dimensiones de actitud ante el maestro y el entorno natural y social, obteniendo un cuestionario constituido por 11 áreas y 55 ítems (Anexo 1). Cuestionario enfocado al rendimiento académico, teniendo en cuenta las aportaciones de las últimas leyes educativas (LOGSE, LOE, LOMCE) y los aspectos relacionados con las competencias, el desarrollo y las habilidades (desarrollo comunicativo, lingüístico, habilidades y destrezas).

4.7.2. Cuestionario de modelos culturales

La elaboración del instrumento que define o analiza los diferentes modelos culturales se ha fundamentado en el marco teórico recogido en el segundo capítulo, con el objetivo de conocer las dimensiones básicas que definen las diferencias culturales, así como el grado de identidad cultural de las familias en contextos multiculturales.

Este cuestionario fue aplicado a los padres y madres de los/as alumnos/as de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. El objetivo básico en el que se ha asentado su elaboración fue la determinación de las posibles diferencias culturales en el ámbito familiar que pueden condicionar el rendimiento académico. En este sentido se ha procedido a indagar en aspectos que definen la identidad cultural.

Su contenido está dividido en tres grandes áreas: la primera, con siete ítems, responde a los componentes relacionados con la dinámica social; la segunda, que engloba 27 ítems, está conectada con la dinámica familiar y cultural; en la tercera se definen las expectativas y hábitos culturales en 31 ítems. Además de estos, existe un bloque que representa los datos de identificación; todo ello suma un total de 65 ítems. Unas variables que definen componentes en los que se representan aspectos relacionados con costumbres, hábitos, valores, normas, expectativas, convivencia, etc.

Del mismo modo, las afirmaciones de los ítems relacionados con la dinámica social y familiar, así como los hábitos y expectativas culturales, están representadas a través de una escala de tipo Likert de 1 a 4 (siempre=4, a menudo=3, a veces=2 y nunca=1). En la asignación de variables a componentes podemos resaltar aquellos que están relacionados con aspectos sociales, familiares, culturales, interculturales, hábitos y expectativas.

En el caso de las dimensiones operativas de las variables del cuestionario de modelos culturales (ver tabla 4.1.), en la tabla 4.8. podemos ver cómo se agrupan los ítems en las distintas dimensiones asociadas a la dinámica familiar y cultural.

Tabla 4.8. *Ítems escala de dinámica familiar y cultura*

Dimensión		Ítems
Dinámica cultural	Lenguaje	10, 11,12,13,14
	Tradiciones	15,16,17
	Identidad	18,19,20,23
	Enseñanza	28, 32,33
	Afectiva	24,30,34
Dinámica familiar		8,9,25, 26, 27, 29, 31
Dinámica Interculturalidad		21, 22

De igual modo que en el instrumento anterior, se analizó la consistencia interna de la prueba, obteniendo un elevado coeficiente de fiabilidad en las dos dimensiones, por tanto el bloque que representa la dinámica familiar y cultural (ver tabla 4.10.) obtuvo un ,959, en cambio, el bloque de hábitos y expectativas (ver tabla 4.13.) alcanzó un valor de alfa de Cronbach de ,968.

Tabla 4.9. Resumen del procesamiento de los casos dinámica familiar y cultural

		Nº	%
Casos	Válidos	335	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	335	100,0

Tabla 4.10. Estadísticos de fiabilidad dinámica familiar y cultural

Alfa de Cronbach	N de elementos
,959	27

Igualmente, podemos observar en la tabla 4.11. las dimensiones en las que se agrupan los ítems relacionados con las expectativas y los hábitos culturales.

Tabla 4.11. Ítems escala de hábitos y expectativas culturales

Dimensión	Ítems	
Expectativas	Lingüística	38, 39, 40, 64
	Sociales	53, 58, 59, 60, 63, 65
Hábitos	Lingüístico	41, 42
	Sociales	35, 36, 37, 56, 61
	Tradicionales	43, 44, 62,
	Interculturales	45, 46, 47, 48, 49,50, 51, 52, 54, 55, 57

Tabla 4.12. Resumen del procesamiento de los casos hábitos y expectativas culturales

		Nº	%
Casos	Válidos	335	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	335	100,0

Tabla 4.13. Estadísticos de fiabilidad hábitos y expectativas culturales

Alfa de Cronbach	N de elementos
,968	31

Tal y como se observa, los valores de Alfa de Cronbach obtenidos confirman la existencia de una alta consistencia interna en los dos grupos de variables del instrumento referido a modelos culturales.

Al igual que en el instrumento anterior, las variables fueron clasificadas en distintos niveles de medida, por consiguiente, las de identificación y sociales fueron asignadas a medidas de escala y nominales, y las áreas de dinámica y expectativa cultural se catalogaron

como variables de tipo ordinal. En consecuencia, estos dos bloques del cuestionario giran en torno a las diferentes materias que pueden representar las características o los aspectos más destacados de cada cultura. Para ello, se intentaron incluir variables relacionadas con la lengua familiar y la frecuencia de uso de las diferentes lenguas en el medio social y familiar, con la expresión de sentimientos, contenido, conocimiento y participación cultural, con las costumbres, valores e identificación, con el conocimiento de la cultura del grupo y la de otros y con las preferencias, la solidaridad y las relaciones de amistad dentro y fuera del grupo.

4.7.2.1. Proceso de elaboración del cuestionario piloto de modelos culturales

Para la elaboración del instrumento piloto sobre modelos culturales, se desarrolló el mismo procedimiento que en el primer cuestionario, partiendo de la verificación de la fidedignidad, operatividad y validez (Pardinas, 1977), además de tener en cuenta las etapas marcadas por Selltitz (1980).

Este proceso también se concretó en distintas fases, a partir de la delimitación de los contenidos y la identificación de los posibles temas de consulta, con la intención de forjar un anteproyecto en el que se plasmaran los distintos aspectos sobre los que podrían tratar las preguntas (Fox, 1981). El estudio piloto nos permitió la formulación de los ítems, su validez y la selección del material introductorio. Las fases de este proceso se cumplimentaron en el siguiente orden:

1. Elaboración y análisis del cuestionario piloto, formado por cuatro bloques (dinámica familiar, cultura familiar, dinámica intercultural, hábitos y expectativas) y 69 ítems relacionados con los siguientes puntos:
 - Conocimiento, capacidad y uso del lenguaje étnico.
 - Relaciones de amistad dentro y fuera del grupo étnico.
 - Actividades, organización, prácticas religiosas, costumbres, etc.
 - Conocimiento, autoimagen y valores del grupo.
 - Sentimientos de seguridad, simpatía y preferencias.
2. En la validación del cuestionario de modelos culturales se reflejó toda la información establecida acerca de la temática que, a través del método de contenido (tabla de especificaciones y juicio de expertos), fue adaptada,

eliminada o asignada a las áreas afines. Para ello se contó con la colaboración de 18 expertos, contando con ocho padres/madres de un grupo de trabajo del foro de la educación que representaban las culturas mayoritarias en este contexto y 10 profesores universitarios experto en la materia, que contestaron a un total de 59 ítems.

3. Posterior a la validación del cuestionario piloto, se concretó el instrumento final, estructurado en dos de los cuatros bloques iniciales: en este caso se reunieron los elementos relacionados con aspectos familiares, culturales e interculturales en el grupo designado como “dinámica familiar y cultural”; en el otro se agruparon los “hábitos y expectativas culturales”. Además se incluyó un bloque nuevo afín con la dinámica social (Anexo 2), contando con un total de 65 ítems.

A continuación, en la figura 4.4. se exponen las características principales tomadas como referencia a la hora de diseñar el cuestionario de modelos culturales.

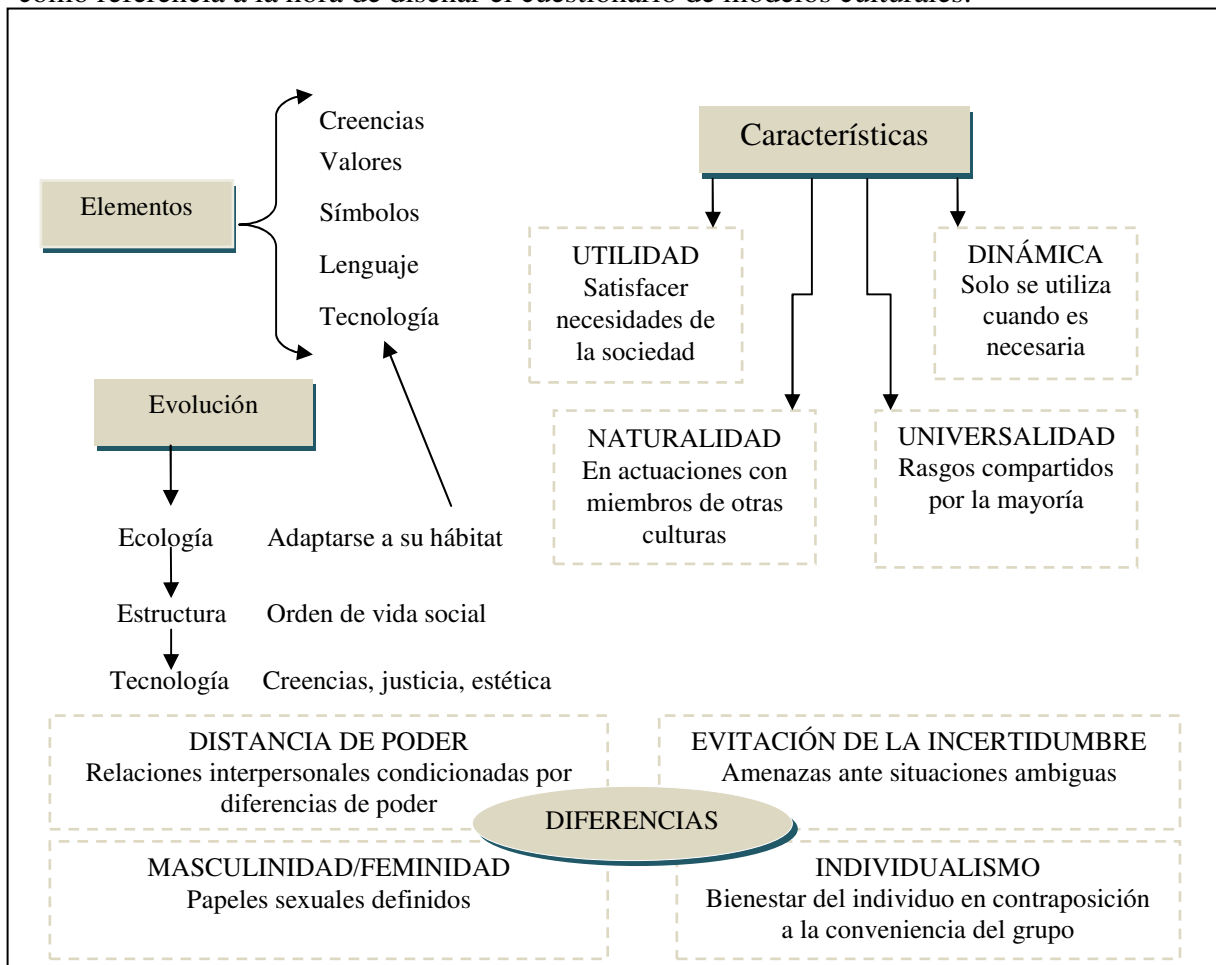


Figura 4.4. Características que definen el modelo cultural

Fuente: Elaboración propia

Para su elaboración, nos centramos en conocer la realidad, mostrando la capacidad de representarla según se describe, tomando las medidas necesarias para que los resultados fueran válidos, a la vez que se comprobó el grado de exactitud con que los resultados obtenidos representan la situación a la que se refieren.

De esta manera los resultados derivados del análisis de los contenidos reunieron los requisitos necesarios para ser utilizados. Como consecuencia, la fiabilidad y validez se convierten en los indicadores necesarios que avalan la adecuación y calidad de los datos, proporcionando las bases fundamentales para enjuiciar la valía de la información recogida.

4.8. Fiabilidad

Los instrumentos de medición en un estudio científico llevan consigo la necesidad del análisis de sus características técnicas. En el momento en que sepamos que un instrumento es fiable, nos ocuparemos de las demás características técnicas. De ahí la importancia de aplicar técnicas de consistencia interna en las herramientas a analizar, evitando un posible error de fiabilidad y validez en las herramientas de nuestro estudio, conformadas por los casos y variables.

En definitiva, según resaltamos con anterioridad, se intenta representar con exactitud los datos en el sentido de precisión, repetibilidad y estabilidad. Partimos de la base de que un instrumento tiene como objetivo medir un rasgo o característica concreta a través de un conjunto de elementos, de tal manera que cada uno de estos elementos mida una parte del rasgo, debiendo existir una coherencia o consistencia en las respuestas de los sujetos a los distintos elementos.

Para calcular el coeficiente de fiabilidad nos apoyamos en la posibilidad del programa SPSS (IBM: versión 21). En este caso, para estimar los resultados se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach, aunque se pueden aplicar otros métodos. Esta prueba nos permite medir de la mejor manera posible la existencia de una óptima y deseada validez correspondiente a un grado importante de fiabilidad de los instrumentos. El cálculo de la misma queda representado en la siguiente expresión matemática:

$$\alpha = \frac{k}{k - 1} \cdot \left(1 - \frac{\sum_s 2 i}{s^2 T} \right)$$

Donde encontramos los siguientes valores:

k : número de elementos de la prueba.

s^2 : varianza de cada ítem.

T : varianza de las puntuaciones totales de la prueba.

Esta fórmula sería aplicada en el programa estadístico con el propósito de obtener unos resultados que se ajusten al baremo deseado superior a .8, puesto que a partir de este valor estimamos que las herramientas a evaluar presentan potencia y relevancia significativas para analizar la posible asociación de los casos de estudio con los ítems elegidos.

Estos conceptos se extienden de forma analógica tanto en los análisis cuantitativos como en los cualitativos. Para ello la fiabilidad ha sido planteada en consonancia con el carácter cualitativo o cuantitativo del análisis de contenido, que condicionará la controversia entre si es mejor la medida exacta o la riqueza de los datos. De esta forma, y a través de la fiabilidad, se indica la precisión en los datos y se nos muestra si un instrumento tiene la capacidad de ofrecer los mismos resultados aplicados otras veces en situaciones similares.

Los dos instrumentos obtuvieron un elevado coeficiente de fiabilidad: en el caso del cuestionario de rendimiento académico presentó un valor de ,953 (según tabla 4.14.) y para el instrumento sobre modelos culturales un valor de ,977 (tabla 4.15.).

Tabla 4.14. *Indicadores de fiabilidad del cuestionario de rendimiento*

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,953	55

Tabla 4.15. *Indicadores de fiabilidad del cuestionario modelos cultural*

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,977	68

Como podemos observar, los valores de Alfa de Cronbach de los dos instrumentos, en base a un tamaño de 1105 alumnos/as en el caso del rendimiento académico y de 335 padres y madres del cuestionario de modelos culturales y sus respectivas variables, nos han ayudado a medir la consistencia interna entre los elementos, casos y variables que conforman esta muestra de rendimiento y modelos culturales. Se determina la existencia de un alto grado de fiabilidad que nos va a permitir aplicar técnicas de carácter exploratorio y, más adelante, de carácter inferencial.

4.9. Estudio de la Validez

Según explicaciones anteriores, la fiabilidad es entendida como una de las características necesarias de los instrumentos para cumplimentar los requisitos básicos que avalen su adecuación a la investigación. Es preciso destacar que, para defender la legitimidad de los datos recogidos, no es suficiente y demanda además que los instrumentos sean válidos, es decir, que midan aquello que dicen medir. De ahí que, una vez comentada la medida previamente obtenida de fiabilidad del instrumento, hayamos pasado a evaluar el grado de validez interna, identificada por un grupo de expertos, y su posterior comparación con las respuestas dadas por los sujetos del estudio, con la intención de poder concluir que existe concordancia entre la valoración de los datos por parte de ambos colectivos. Por ello tuvimos en cuenta los siguientes aspectos en torno a la validez:

- Tomar las medidas necesarias para que los resultados fuesen válidos.
- Comprobar el grado de exactitud con que los resultados obtenidos representan la realidad a la que se refieren.

En consecuencia, se eligió el enfoque de validez de contenido, con la intención de evaluar dicho grado de validez a partir de la selección de una parte de los elementos relacionados con el estudio, cuidando la extensión. En lo concerniente al universo de los elementos, la muestra fue suficientemente representativa, de tal forma que los ítems permitieron recabar información válida según nuestros objetivos marcados. Igualmente, se comprobó que las pruebas en su conjunto se ajustaban al propósito de la investigación.

Para Fox (1981), la validez es el grado en que el método cumple lo que se pretende que cumpla o mide lo que se pretende que mida. Para analizar este aspecto, según la técnica de validez de contenido, se utilizaron la tabla de especificaciones y el juicio de expertos.

En el primer caso, la tabla de especificaciones fue seleccionada debido a la necesidad de establecer una correspondencia entre los objetivos específicos que se estudiaban y los contenidos propuestos. Un procedimiento que nos permitió visualizar las relaciones entre objetivos y contenido a través de los resultados obtenidos y que definió parte de las estructuras de los instrumentos, según los resultados aportados (< 50%), con el propósito de poder concluir que existe un grado óptimo de validez entre casos y variables a medir.

De esta manera, para ambos instrumentos se elaboró una tabla de doble entrada representada por los ítems concretos que cubrían cada objetivo, con la intención de obtener información de posibles saturaciones, falta de representatividad o adecuación a los contenidos. Van Dalen y Meyer (1981) afirman que es necesario el análisis del factor que se intenta evaluar, así como la elaboración de un instrumento representativo que mida los diferentes aspectos de ese contenido.

La tabla de especificaciones puso en concordancia los elementos relacionados con cada área, en el caso del instrumento de rendimiento, y los distintos bloques culturales, a la hora de estructurar los aspectos multiculturales. Todo ello con la intención de eliminar aquellos ítems que pudieran relacionarse con funciones diferentes, y con el objetivo de obtener un marco visual válido para analizar la suficiencia y representatividad del conjunto de tareas propuestas para el estudio del rendimiento académico de los/as alumnos/as de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil y los aspectos que caracterizan la dinámica cultural, los hábitos y las expectativas de las familias de estos/as alumnos/as. Los resultados de los dos instrumentos quedan reflejados en las siguientes tablas.

Tabla 4.16. Porcentajes resultados de validación del cuestionario rendimiento

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN							
1	100%	24	61%	47	AC 54,1%	70	65%
2	69%	25	80%	48	CO 33% EE20%	71	73%
3	C F 77%	26	88%	49	80%	72	65%
4	Hábitos 76%	27	ENS 58,3%	50	65%	73	76%
5	50% EO	28	76%	51	73%	74	53%
6	100%	29	73%	52	AT 37,5%	75	E.E. 45,8%
7	68% pre-escritura	30	92%	53	CF 25%	76	EO25% ENS 29%
8	77%	31	ENS 37,5%	54	100%	77	73%
9	81%	32	84%	55	88%	78	92%
10	88%	33	CO 37,5%	56	96%	79	73%
11	92%	34	53%	57	EE 29%	80	61%
12	AJ. 83%	35	EE 83,3%	58	EE 54%	81	69%
13	80%	36	65% CO	59	84%	82	AT 66%
14	EE. 50%	37	EE.54,1%	60	ENS 54%	83	57%
15	53%	38	73%	61	LM 29%	84	EE 88%
16	EE 58%	39	84%	62	57% H. 4 y M.3	85	EE 88%
17	CF 29,1%	40	100%	63	73%	86	92%
18	AM 62,5%	41	92%	64	AC 37%	87	CO 25%
19	57%	42	ENS 33%	65	92%	88	73%
20	100%	43	ENS 50%	66	96%	89	76%
21	69%	44	H 20% AT. 12%	67	88%		
22	88%	45	53%	68	AT 29%		
23	CO 45,8%	46	65%	69	EO45%		

Nota. EO: expresión oral; CO: comprensión oral; AT: actitud trabajo; H: hábitos; M: motricidad; AJ: actitud juego; CF: conciencia fonética; AM: actitud maestra/o; ENS: entorno natural social; AC: actitud compañeros; EE: estado emocional.

Tabla 4.17. Porcentajes resultados de validación del cuestionario cultural

Ítem	Experto				Ítem	Experto				Ítem	Experto			
	F	C	I	H		F	C	I	H		F	C	I	H
1. F	67%	22%	0	11%	21. C	17%	27%	24%	32%	41. I	17%	11%	22%	50%
2. F	67%	22%	0	11%	22. C	50%	17%	16%	17%	42. I	33%	17%	17%	33%
3. F	20%	27%	16%	37%	23. I	17%	11%	50%	22%	43. H	67%	0	22%	11%
4. F	28%	22%	0	50%	24. I	11%	16%	56%	17%	44. H	67%	0	5%	28%
5. F	33%	50%	0	17%	25. I	11%	17%	61%	11%	45. H	67%	0	0	33%
6. F	28%	27%	0	45%	26. I	12%	22%	56%	10%	46. H	33%	0	0	67%
7. C	22%	0	33%	45%	27. I	17%	17%	50%	17%	47. H	39%	22%	0	39%
8. C	17%	0	28%	55%	28. I	11%	11%	78%	0	48. H	28%	22%	0	50%
9. C	11%	22%	17%	50%	29. I	11%	0	78%	11%	49. H	56%	11%	0	33%
10. C	11%	17%	22%	50%	30. I	22%	5%	67%	6%	50. H	11%	11%	17%	61%
11. C	0	45%	45%	10%	31. I	25%	32%	32%	11%	51. H	11%	0	28%	61%
12. C	17%	50%	11%	22%	32. I	22%	50%	11%	17%	52. H	38%	0	6%	56%
13. C	39%	39%	0	20%	33. I	11%	39%	39%	11%	53. H	33%	0	11%	56%
14. C	28%	50%	11%	11%	34. I	0	42%	38%	20%	54. H	33%	0	11%	56%
15. C	50%	22%	6%	22%	35. I	11%	11%	61%	17%	55. H	50%	22%	6%	22%
16. C	22%	50%	6%	22%	36. I	17%	0	61%	28%	56. H	78%	0	0	22%
17. C	11%	50%	11%	28%	37. I	0	28%	22%	50%	57. H	78%	0	22%	0
18. C	17%	16%	22%	45%	38. I	0	45%	33%	22%	58. H	67%	11%	11%	11%
19. C	11%	50%	28%	11%	39. I	0	17%	16%	67%	59. H	67%	0	11%	22%
20. C	11%	55%	17%	17%	40. I	0	11%	56%	33%					

Nota. F: dinámica familiar; C: dinámica cultural; I: dinámica intercultural; H: hábitos y expectativas

En segundo lugar, y con el propósito de obtener un conocimiento más amplio y contrastado sobre la adecuación de los elementos que integran la prueba, se contó con el asesoramiento y apoyo de personas expertas en el tema. Para este procedimiento se seleccionaron personas que acreditaran la relevancia y el interés en el tema: se solicitó la opinión de 24 expertos en el caso del cuestionario de rendimiento y se contó con 18 expertos para el cuestionario de modelos culturales. De esta forma se asignaron los ítems a los bloques que, según su opinión, pertenecían a cada contenido.

En todo momento se intentó que los ítems se ajustaran al objetivo de la prueba, que estuvieran todos los temas incluidos, que la longitud de la misma fuera adecuada y que existiera una redacción clara y comprensible, cuidando la correcta secuenciación de los ítems y un formato de presentación atractivo.

4.10. Definición de la población y selección de la muestra

En toda investigación es necesario conocer la población que será objeto del estudio. Algunos autores identifican universo y población, aunque otros prefieren diferenciar estos

conceptos, al entender que el universo designa a todos los posibles sujetos y que la población es aquella parte del universo a la que el investigador tiene acceso (Fox, 1981).

En nuestro caso, la población o el universo general está formado por todos los/as alumnos/as matriculados/as en el segundo ciclo de Educación Infantil (tabla 4.18.), de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Mientras que consideramos *población de trabajo* a la constituida por todos los/as alumnos/as que engloban el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil y por los padres de estos/as alumnos/as en la Ciudad Autónoma de Ceuta (tabla 4.18.).

Tabla 4.18. *Alumnos/as de segundo ciclo de Educación Infantil 2015-2016*

ALUMNOS/AS ESCOLARIZADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL		
	Nº de alumnos	%
Población general escolar infantil	3751	100
Tercer curso de infantil	1277	34
	651, 1 cristianos	50,9
	618 musulmanes	48,4
	7,9 otras etnias	0,62

Nota. Referencias del MECD

Una vez concretada la población de alumnos/as del segundo ciclo de Educación Infantil, podemos observar en la tabla siguiente, la población de trabajo utilizada para el desarrollo de la investigación. En este sentido, partiendo de un contexto multicultural, se han de considerar las características o peculiaridades que definen la Ciudad Autónoma de Ceuta.

Tabla 4.19. *Población de trabajo alumnos/as de tercero de Educación Infantil*

Alumnos de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil			
Centro escolar	Mujeres	Hombres	Total
C.E.I.P. Maestro Juan Morejón	20	35	55
C.E.I.P. Andrés Manjón	25	32	57
C.C. Beatriz de Silva	30	28	58
C.E.I.P. Federico García Lorca	40	19	59
C.E.I.P. Maestro José Acosta	25	30	55
C.E.I.P. Rey Juan Carlos I	21	33	54
C.E.I.P. Mare Nostrum	51	63	114
C.C. La Inmaculada	34	25	59
C.E.I.P. Lope de Vega	48	36	84
C.E.I.P. José Ortega y Gasset	54	66	120
C.C. Santa María Micaela	16	13	29
C.E.I.P. Príncipe Felipe	24	39	63
C.E.I.P. Santiago Ramón y Cajal	28	32	60
C.E.I.P. Reina Sofía	27	58	85
C.E.I.P. Pablo Ruiz Picasso	6	5	11
C.E.I.P. Maestro Santa Amelia	21	32	53
C.C. Severo Ochoa	14	14	28

C.C. San Agustín	22	39	61
C.E.I.P. Ramón M ^a del Valle-Inclán	28	30	58
C.E.I.P. Vicente Aleixandre	17	11	28
C.C. San Daniel	29	29	58
C.E.I.P. Rosalía de Castro	15	13	28
Total	595	682	1277

Posterior a la delimitación de la población, vamos a seleccionar la muestra. Para poder calcular el tamaño de la muestra (n) es importante tener en cuenta el universo-población de interés (N), de ahí que hayamos calculado la misma a través de la aplicación de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde encontramos los siguientes valores:

n= tamaño de la muestra (cantidad de niños/as que necesitamos para que exista proporción en los elementos de la base de datos del estudio).

Z= 1,96= (95%) nivel de confianza bajo curva normal.

N=tamaño de la población o universo.

p= probabilidad de la ocurrencia (0,5) en la curva normal de (95%).

q= probabilidad de no ocurrencia (1-p).

d= error o precisión.

4.10.1. Muestra

En el caso de la selección de los participantes de este estudio, se dividieron en dos grupos. En el primero la unida muestral fue el alumnado de Educación Infantil (5 años), en cambio, en el segundo la unidad o elemento muestral fueron los padres y madres de estos/as alumnos/as. Para ello, se tuvo en cuenta una representatividad de las singularidades de la Ciudad Autónoma de Ceuta, un colectivo de padres y madres que puedan representar los ítems o variables evaluados de la muestra de modelos culturales, seleccionados en base al colectivo de niños y niñas escogidos para este estudio.

Para el muestreo de los dieciséis colegios de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.) y los seis concertados, se optó por una muestra representativa de todos los centros escolares. El método elegido para la selección de los sujetos del estudio se ha basado en la aplicación de un muestreo aleatorio, con la intención de obtener las peculiaridades que representa este ámbito

multicultural y teniendo en cuenta las siguientes variables a la hora de hacer los estratos: público-concertado, centro-extrarradio, caracterización sociolingüística, etc. la muestra total la conforman 1105 alumnos/as.

Para la segunda fase, la unidad muestral fueron los padres y madres de los/as alumnos/as del curso escolar 2015-2016. Igualmente, este proceso también siguió un método aleatorio, la muestra la conforman un total 335 individuos.

4.10.2. Procedimiento del muestreo

Antes de empezar el trabajo de campo decidimos que las unidades de observación o estudio únicamente se extenderían a la indagación de una parte representativa, es decir, una parte o conjunto de la población debidamente elegida, con el propósito de obtener resultados válidos para el universo total de la investigación. El objetivo era tener una fundamentación matemática para garantizar la inferencia o generalización de la misma, dentro de unos límites de error y probabilidad que se determinaron en cada caso. De tal forma, la muestra, su significado y alcance están definidos por tres acepciones:

- a) La muestra invitada, está formada por todos los/as alumnos/os de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil comprendida en los siguientes periodos escolares: el primero, formado por el alumnado del curso escolar 2013-2014 (tabla 4.20.); el segundo, referido al curso 2014-2015 (tabla 4.21.); y el tercero que representa el periodo 2015-2016 (tabla 4.22.). De acuerdo con los criterios anteriores, la muestra quedo formada por 347 alumnos/as en el primero, 254 alumnos/as en el segundo y 504 alumnos/as en el tercero. Así, el análisis del rendimiento académico quedó caracterizado por un total de 1105 alumnos/as. En cambio, para la selección de la muestra de los padres/madres hemos elegido el tercer periodo escolar (2015-2016), representada por 1247 personas.
- b) Posteriormente, se estableció la muestra aceptada, que en el caso de los/as alumnos/as de Educación Infantil fue la misma que la invitada, debido a que ninguno de los docentes pusieron pegas para la colaboración en este trabajo, quedando una muestra aceptada de 1105 alumnos/as. En cambio, en el caso de las familias se estableció una muestra aceptada de 1028 padres y madres.

- c) Finalmente, la muestra productora de los datos se dividió en dos partes. Para la primera se utilizaron los tres periodos de muestra de rendimiento, con el objetivo de comparar las diferencias de cada uno; y para la segunda muestra se utilizaron los datos del tercer periodo o curso 2015-2016 de rendimiento y los respectivos padres para la de aspectos culturales. Es decir, la muestra productora de datos fue de 1105 alumnos/as y 335 padres y madres.

A la hora de la selección de la muestra representativa se tuvo en cuenta la posibilidad de generalización y que a partir de los datos obtenidos se pudiera realizarse inferencias de la población. Para ello, vamos a intentar que las variables estén relacionadas con el problema que se estudia, tener capacidad para medir estas variables y poseer datos de la población sobre dichas variables para utilizarlos como base de comparación (Fox, 1981).

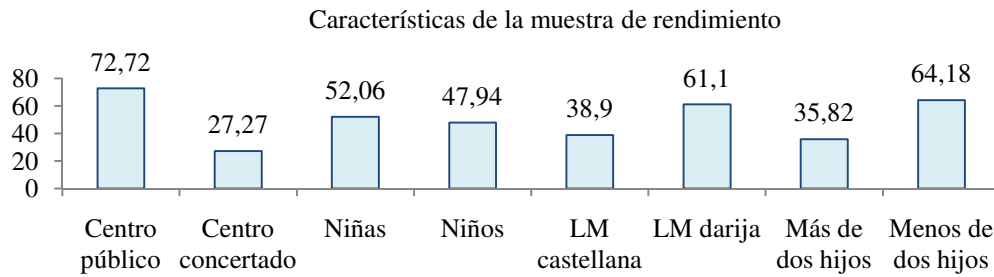
En la selección del tamaño de la muestra hemos considerado que su amplitud sea estadísticamente proporcionada a la magnitud del universo, reproduciendo sus características básicas en orden a la investigación.

4.10.3. Descripción de la muestra

Para la descripción de las características de la muestra vamos a concretar dos grandes dimensiones, la primera según los/as alumnos/as seleccionados/as del tercer curso de segundo ciclo de Educación Infantil, y la segunda referida a los padres de estos/as alumnos/as, teniendo en cuenta la última fase de aplicación del instrumento de rendimiento. De este modo, se agruparon todas las variables que correspondían con los aspectos que se trabajaron en este periodo.

En el caso de la primera muestra seleccionada, relacionada con los/as alumnos/as del periodo de Educación Infantil concretado, podemos observar en el gráfico siguiente los aspectos que definen a la misma, de los cuales un 47,94% son niños y un 52,06% niñas, de lengua materna castellano un 38,9% y de *darija*, un 61,1%.

Figura 4.5. Muestra global social del alumnado de tercero de Educación Infantil



A continuación, en distintas tablas, se detallan las características que determinan esta muestra, especificando las variables más importantes a la hora de analizarlas. Además, en todo momento, para la determinación y el análisis de los resultados, se tuvieron en cuenta los valores perdidos.

La muestra seleccionada estuvo fraccionada en tres periodos o cursos escolares, de esta forma quedan definidos en la tabla 4.20. el periodo 2013-2014, en la tabla 4.21. el curso escolar 2014-2015 y, finalmente, el periodo 2015-2016 en la tabla 4.22.

Tabla 4.20. Distribución de la muestra de rendimiento 2013-2014

Centro	Nc	Niños	Niñas	Perd	Lmc	Lmd	Perd
Mare Nostrum	48	23	24	1	22	25	1
Ortega y Gasset	81	39	39	3	49	28	4
Andrés Manjón	34	13	21	0	12	22	0
Beatriz de Silva	50	28	20	2	31	18	1
Severo Ochoa	25	12	11	2	2	23	0
Santa Amelia	44	17	27	0	5	35	4
Lope de Vega	45	19	24	2	30	14	1
Vicente Aleixandre	20	10	10	0	11	9	0
Total	347	161	176	10	162	174	11

Nota. nc=número de cuestionarios; perd= valores perdidos; lmc= lengua materna castellana; lmd= lengua materna darija

Tabla 4.21. Distribución de la muestra de rendimiento 2014-2015

Centro	Nc	Niños	Niñas	Perd	Lmc	Lmd	Perd
San Daniel	58	31	27	0	45	13	0
José Acosta	25	10	15	0	4	21	0
Tánger	47	23	24	0	5	41	1
Príncipe Felipe	49	24	25	0	0	48	1
Reina Sofía	75	46	28	1	22	48	5
Total	254	133	119	1	76	171	7

Nota. nc=número de cuestionarios; perd= valores perdidos; lmc= lengua materna castellana; lmd= lengua materna darija

Tabla 4.22. Distribución de la muestra de rendimiento 2015-2016

Centro	Nc	Niños	Niñas	Perd	Lmc	Lmd	Perd
Reina Sofía	39	29	10	0	0	39	0
Príncipe Felipe	18	9	9	0	0	18	0
San Daniel	26	13	13	0	22	4	0
José Acosta	26	14	12	0	9	17	0
Severo Ochoa	19	7	12	0	4	15	0
Andrés Manjón	24	13	11	0	8	16	0
Ortega y Gasset	31	15	16	0	26	5	0
Vicente Aleixandre	14	7	7	0	7	7	0
Santa Amelia	24	13	11	0	0	24	0
Rosalía de Castro	15	9	6	0	0	15	0
Juan Morejón	53	35	18	0	17	36	0
Federico García Lorca	27	9	18	0	2	25	0
Juan Carlos I	54	30	22	2	7	45	2
La inmaculada	26	12	14	0	25	1	0
Santa María Micaela	13	7	6	0	11	2	0
Ramón y Cajal	27	14	13	0	3	24	0
Ruiz Picasso	9	4	4	1	0	8	1
San Agustín	28	18	10	0	28	0	0
Valle Inclán	27	13	14	0	10	17	0
Total	504	273	228	3	182	319	3

Nota. nc=número de cuestionarios; perd= valores perdidos; lmc= lengua materna castellana; lmd= lengua materna darija

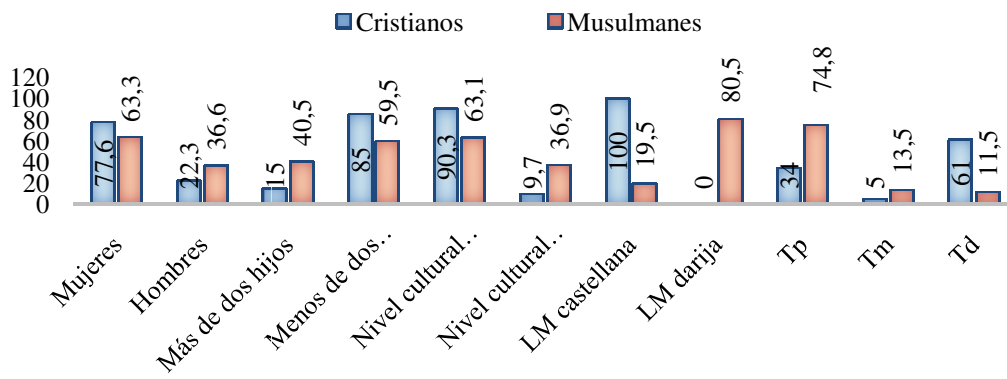
Igualmente, para la segunda fase se establecieron los mismos criterios que en la muestra anterior. La diferencia, en este caso, es que solamente fueron seleccionados aquellos individuos que estaban relacionados con los centros del alumnado elegido para el último periodo de los cuestionarios de rendimiento.

En la figura 4.6. podemos observar, en el caso de los padres y las madres de los/as alumnos/as, aquellas características que hemos considerado más importantes a la hora de definir la muestra seleccionada para analizar los modelos o aspectos culturales que determinan las singularidades familiares.

De este modo, la muestra queda definida según el género con el valor más alto (77,6%) en el caso de las mujeres y el más bajo para los hombres (22,3%), a favor de los padres de religión cristiana. En cambio, a la hora de concretar el número de hijos/as, los musulmanes obtienen los porcentajes más altos en la variable que precisa el tener más de dos

hijos/as (40,5%) y los cristianos en menos de dos hijos (85%). Seguidamente, podemos especificar que el nivel cultural medio es mayor entre los cristianos (90,3%) que entre los musulmanes (36,9%). Asimismo, también cabe destacar como a la hora de especificar la lengua materna, los cristianos utilizan más la lengua oficial “castellano” (100%), frente a los musulmanes (19,5%). Para finalizar, la dimensión relacionada con la situación laboral en el ámbito familiar arroja unos valores más altos en el grupo cristiano cuando se detalla si trabajan los dos miembros (61%), en cambio, cuando solo trabaja el padre (74,8%) o la madre (13,5%) los valores se declinan a favor de los musulmanes.

Figura 4.6. Características sociológicas según religión



Nota. Tp=padre; tm=madre; td= padre y madre.

En el caso de la tabla 4.23. se observa los principales datos de la muestra seleccionada para conocer los diferentes modelos culturales, teniendo en cuenta las variables más importantes para el estudio, la elección de los centros educativos, además de la muestra invitada y aceptada.

Tabla 4.23. Muestra del cuestionario de modelos culturales

Centro	Cuestionarios			H	M	C	M	O
	Ent	Rec	Num					
C.E.I.P. Juan Carlos I	58	23	1-23	9	13	3	19	1
C.E.I.P. Ramón y Cajal	60	18	24-41	8	10	0	16	2
C.C. San Agustín	61	26	42-67	7	19	24	0	2
C.E.I.P. Andrés Manjón	57	30	68-97	11	19	1	27	2
C.E.I.P. Federico García Lorca	59	37	98-134	12	25	0	37	0
C.C. La Inmaculada	59	22	135-156	5	17	15	6	1
C.E.I.P. Vicente Aleixandre	28	11	157-167	3	8	2	8	1
C.E.I.P. Número 17	79	17	168-184	3	14	1	13	3
C.C. San Daniel	58	33	185-217	8	25	25	7	1
C.C. Severo Ochoa	29	19	218-236	4	15	4	13	2
C.E.I.P. Rosalía de Castro	28	8	237-244	4	5	1	5	2

C.E.I.P. Reina Sofía	85	36	245-280	15	21	1	35	0
C.E.I.P. Príncipe Felipe	63	18	281-298	6	12	2	16	0
C.E.I.P. Juan Morejón	58	25	299-323	9	16	9	16	0
C.E.I.P. María Micaela	29	12	324-335	2	10	9	3	0
Total	1028	335		10	22	97	22	17

Nota. ent= entregados; rec=recogidos; num=numeración; h=hombre; M=mujer; CO cristiano; M= musulmanes; O= otros

La definición con anterioridad de las variables relacionadas con el problema nos permitió el cumplimiento en nuestro trabajo de las condiciones mencionadas. La muestra quedó compuesta por 1105 alumnos/as y 335 padres, trabajando a un nivel de confianza de 95%, con un margen de error muestral de 2,26 y 4,4 según la fórmula siguiente:

$$E = \frac{2 \cdot \sqrt{p \cdot q}}{n}$$

4.11. Proceso de recogida de datos

La recogida de datos constituye la parte básica de toda investigación, aún más en esta investigación en la que se pretende comparar el rendimiento académico con las características que pueden definir la identidad cultural familiar. De esta forma, con los datos recogidos, podremos validar o no las hipótesis formuladas y transformar la realidad en datos para su investigación. Un proceso desarrollado en las siguientes fases:

1. Aplicación y recogida de datos del cuestionario de rendimiento académico del curso escolar 2013-2014 de los/as alumnos/as de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
2. Aplicación y recogida de los datos referidos a los cuestionarios de rendimiento académico del curso escolar 2014-2015 (alumnos/as).
3. Aplicación y recogida de los datos referidos a los cuestionarios de rendimiento académico del curso escolar 2014-2015 (alumnos/as) y del instrumento sobre los modelos culturales en septiembre de 2016 (padres/madres).

Estas fases estuvieron centradas en un principio en los tres periodos seleccionados para la aplicación de los cuestionarios de rendimiento académico, ejecutadas en el mes de mayo, fecha recomendada por ser el punto final del periodo escolar. Igualmente, y anterior a esta fecha, se realizó una visita personal por los distintos centros de Educación Infantil de la Ciudad Autónoma de Ceuta implicados en la muestra, con la intención de informar sobre la cumplimentación del cuestionario a los docentes seleccionados.

En el caso del cuestionario sobre modelos culturales, se formalizó una reunión precedente con los padres y madres, la diferencia de que, en este caso, el periodo elegido para la aplicación del cuestionario fue septiembre del 2016.

Como vemos, el método de recogida de datos fue la encuesta porque consideramos que era uno de los instrumentos más adecuados para llevar a cabo nuestro estudio. Según Hayman (1981):

La encuesta es muy útil cuando se destina a su fin específico, es decir, la obtención de datos descriptivos que la gente pueda proporcionar a partir de su propia experiencia. La encuesta constituye, a menudo, el único medio por el cual se pueden obtener opiniones, conocer actitudes, recibir sugerencias para el mejoramiento de la instrucción y lograr la obtención de otros datos semejantes (p.106).

En definitiva, la técnica de encuesta utilizada fue el cuestionario, elegido por ser particularmente adecuado cuando se trata de búsqueda de información objetiva y concreta acerca de las situaciones de la investigación o de los sujetos que actúan en ella, con la intención de que haya una asociación inmediata entre pregunta y respuesta (Fox, 1981). Además, permite conseguir información difícilmente obtenible por otros métodos (Best, 1971) y acceder al establecimiento de un sistema de valores o rangos, con la posterior evaluación de los criterios prefijados.

El modo de contestación y cumplimentación de ambos instrumentos los sitúa en el grupo *cuestionarios de respuestas directas*. Sin embargo, entre ellos difieren porque para el cuestionario de modelos culturales la cumplimentación fue hecha presencialmente, mientras que en el caso del cuestionario de rendimiento académico se prefirió que fuera de forma semipresencial.

Además, se descartó la aplicación de cuestionarios enviados por correo, teniendo como una de las principales razones evitar el limitado número de participantes que los devuelven cumplimentados.

4.12. Tratamiento estadístico de los datos

En este apartado se expone como se ha efectuado el análisis y tratamiento estadístico de los datos. En todo momento se utilizaron las pruebas que nos permitieron la mayor

potencia explicativa en el tratamiento de los datos. Teniendo en cuenta que la muestra es significativamente amplia, hemos manejado pruebas que puedan garantizar estos análisis (Mateos, 1995).

En todo momento trabajamos con un nivel de confianza de 95% (nivel de significación del .05) en nuestras afirmaciones. No obstante, cuando este nivel se rebasa se indicará oportunamente, en caso contrario, nos limitaremos a rechazar nuestras hipótesis.

Una vez realizada estas operaciones, se introdujeron en el ordenador las anotaciones precisas, teniendo en cuenta los datos, para conocer el comportamiento de la población en nuestra investigación en función del rendimiento alcanzado en este periodo y las posibles relaciones existentes según su identidad cultural.

Para analizar los cálculos estadísticos hemos utilizado el paquete informático estadístico SPSS versión 21 (*Statistical Package for Social Sciences*), con el objeto de economizar en el tratamiento de los datos y poder sacar el máximo rendimiento de acuerdo con las hipótesis de nuestro trabajo.

Después de efectuar las oportunas transformaciones de los mismos, se procedió a realizar los primeros análisis estadísticos, teniendo en cuenta las funciones principales que deben cumplir los procedimientos de la estadística descriptiva (Fox, 1081); a continuación se exponen los puntos fundamentales:

- Descripción de las características principales de un conjunto de datos muestrales.
- Tener conocimiento sobre qué nos dicen esas estadísticas muestrales acerca de los parámetros de la población.
- La exploración de las relaciones existentes o subyacentes en una estructura de más de dos variables.
- Elaborar una base para predecir el comportamiento futuro de nuevos grupos.

En un primer lugar, para conocer las características de la muestra, aplicamos una estadística de carácter descriptiva, para medir las particularidades sociodemográficas del tamaño de la misma. En este sentido vamos a valorar las frecuencias de porcentajes y medias, con el apoyo de representaciones con gráficas de barras que puedan ofrecer esta medida

central y comprender con rapidez las distintas singularidades que describen a la muestra. Asimismo, también consideramos la utilización de tablas de contingencia o tablas de frecuencias cruzadas, con la intención de valorar las frecuencias porcentuales obtenidas entre las distintas variables.

Estas tablas de contingencia cruzan las frecuencias porcentuales de dos o más variables para valorar la frecuencia entre las variables cruzadas, posteriormente se puede realizar pruebas de asociación estadística chi-cuadrado, para determinar la aceptación de la hipótesis de asociación e independencia entre las variables que se han cruzado y así valorar si la influencia de una depende de la otra, o por el contrario son independientes entre sí.

Unos análisis que pretenden reflejar la naturaleza de los datos que se presentan en la investigación, permitiendo que las personas que los lean conozcan las características de dichos datos. Igualmente, el estudio de la homogeneidad de la muestra se estableció en relación con las clasificaciones: en función del género y la lengua materna en el caso de las variables relacionadas con el rendimiento académico (Anexo 1); y de la religión en función de la dinámica familiar, hábitos y expectativas según características culturales (Anexo 2).

A continuación, los estadísticos de contraste utilizados nos permitieron conocer la existencia de diferencias significativas en el rendimiento del alumnado según el género o la lengua materna y las características que definen a cada cultura, unos niveles de significación que nos permiten:

- Comprobar la concordancia o divergencia entre los resultados esperados y observados.
- Investigar las relaciones entre atributos que pueden clasificarse entre dos o más categorías.
- Contrastar la hipótesis.

Sobre esta cuestión Glass y Stanley (1980) afirman lo siguiente:

Nunca puede tenerse la seguridad de que la hipótesis estadística en cuestión es cierta o falsa, ya que siempre corre el riesgo de tomar una decisión incorrecta... La esencia del contraste de hipótesis radica en poder controlar y evaluar el riesgo (p. 274).

Con el propósito de perfilar las características de la muestra, entramos en el campo de la inferencia estadística, con la intención de derivar conclusiones probabilísticas partiendo de premisas basadas en la hipótesis (Kerlinger, 1982). Según Fox (1981) la elección que el investigador hace del punto en el cual la probabilidad de ocurrencia del resultado llega a ser tan grande que prefiere atribuir el resultado al azar, en vez de a las condiciones de investigación.

Este tipo de estadística nos permitió acudir a otras pruebas más profundas que las de carácter descriptivo. Intentamos extrapolar los datos en base a su significación para que otras muestras de la población puedan trabajar con el rendimiento académico o los modelos culturales, y así establecer comparaciones de los mismos, partiendo, que en este caso realizamos una prueba paramétrica de diferencias de medias denominada ANOVA. Una tabla en la que se han representado el nivel de significación, los estadístico F de Fisher y valores centrales de media. Valores que ayudaron a confirmar qué grupo de variables presentan mayor influencia, y divergencia o heterogeneidad en las medias de la variable agrupación género y lengua materna en base al rendimiento académico, y la religión que profesa en el caso de los modelos culturales.

De esta manera, se llevó a cabo una serie de transformaciones en las variables de estudio, organizando las mismas en función del género y la lengua materna para el instrumento de rendimiento académico y según la religión, la lengua y el género para el de modelos culturales. Una vez contrastadas las hipótesis y obtenidas las diferencias significativas entre las variables analizadas resultó conveniente profundizar en aquellas que habían superado el nivel de significación prefijado $< .05$, y que ofrecían, además, un mayor interés en nuestro trabajo.

En cuarto lugar, se aplicó un análisis factorial y un análisis de regresión logística binario como técnicas multivariantes. La primera se utilizó con el propósito de buscar qué ítems comparten mayor información para reducirse a factores comunes en base a un porcentaje lo más elevado posible de varianza compartida, por parte de las variables dentro de cada factor, teniendo como variables principales la lengua materna y la religión. La intención principal fue buscar aquellas variables que comparten un porcentaje de la varianza común con significación estadística.

Todo ello fue valorado primero en los estadísticos de adecuación de la muestra con el método KMO global, considerando aceptable un valor mínimo .5 para seguir adelante con la técnica de reducción de variables a factores comunes. Otras medidas de adecuación utilizadas fueron la prueba de Barlett, que debe distribuirse con un valor de $p < .05$ y la correlación anti imagen. Esta última debe de aportar un valor mayor que .05, de lo contrario, puede encontrarse fuera de la diagonal que conforma la medida KMO individual. Para ello, observamos datos bajos y aproximados a cero para indicar la homocidad y así descartar las variables que han compartido un porcentaje elevado de explicación con las demás y son susceptibles de formar factores comunes.

Al tratarse de variables de tipo numérico, creímos oportuno este análisis, por ser el más adecuado para la clasificación, predicción y exploración de problemas en las que intervienen dos o más grupos o clases de objeto.

Además, para este proceso tuvimos que considerar pruebas a priori, aplicando criterios de selección de factores con el objetivo de obtener un porcentaje acumulado lo suficientemente elevado y mayor que el mínimo requerido (60%) para conseguir su relevancia significativa; todo ello con la intención de poder observar las agrupaciones de variables relativas a los dos instrumentos.

Para ello, se intentó calcular una matriz capaz de expresar la viabilidad conjunta de todas las variables, la extracción del número óptimo de factores, la rotación de la solución para facilitar la interpretación y la estimación de las puntuaciones en las nuevas dimensiones.

Además del análisis factorial, aplicamos una segunda técnica multivariante, la denominada regresión logística binaria, tomando como variables principales lengua materna *darija* y lengua castellana. El propósito de esta prueba fue valorar si las variables que se han citado presentan una convicción logística óptima, en una ecuación de regresión logística que pueda apreciar el rendimiento en la lengua *darija*. Esta técnica fue seleccionada porque la variable dependiente a diagnosticar era dicotómica, un análisis que nos permite saber si las variables elegidas se combinan de una manera óptima para poder predecir que la lengua *darija* en base a esas variables, pronostica mejor su rendimiento que la lengua castellana.

En definitiva, esta técnica valoró si la combinación de las variables seleccionadas puede ayudar a pronosticar mejor el rendimiento de la lengua *darija* sobre la lengua

castellana. Con el objetivo de garantizar estos valores se aplicaron las pruebas de ajuste *omnibus* que valora que las variables ya combinadas dentro del modelo logístico se distribuyen con un p-valor $<.05$ y estimar que presentan gran influencia en la mejor predicción del rendimiento en la lengua materna *darija* en comparación con la lengua materna castellana. Y, posteriormente, la prueba *hosmer y lemeshow*, que verifica la idoneidad del modelo logístico observando un p-valor $>.05$ y valora la influencia de las variables para el pronóstico de la dicotomía de la variable dependiente. Seguidamente, utilizamos la tabla de contingencia y el gráfico de clasificación de *hosmer y lemeshow* que se basa en observar si los valores observados se aproximan a los esperados y comparar si existe mayor aproximación en la lengua *darija* que en la lengua castellana, con la finalidad de seguir verificando la mejor predicción de la lengua *darija* en base a las variables seleccionadas y conformadas en ecuación logística binaria.

Por último, aplicamos la tabla de clasificación y el gráfico para predecir el porcentaje de aciertos en la lengua *darija* o en la lengua castellana, pudiendo aceptar que el objetivo se cumple y que las variables se han portado mejor en una de las dos variables dependientes.

Capítulo 5. Resultados

5.1. Resultados

En el presente estudio se evaluaron los niveles de rendimiento de los niños y niñas de diferentes centros educativos de la Ciudad Autónoma de Ceuta, atendiendo a su género y su lengua materna, además de a los diferentes modelos culturales que se desarrollan en el contexto familiar. Para ello, en el caso del rendimiento se diferenció al colectivo de niños/as con lengua castellana del de lengua *darija* en dimensiones relacionadas con el desarrollo lingüístico, como son la comprensión oral, la expresión oral, la expresión escrita, la conciencia fonética y el lenguaje matemático, así como otras asociadas a habilidades sociales y motricidad.

Igualmente, para diferenciar los modelos culturales se tomó como variable principal la religión que practican o profesan, utilizando como principales dimensiones la dinámica cultural, las expectativas y los hábitos. Contando en los dos casos con diversos ítems o variables que explican el contenido de estas dimensiones, mediante un análisis de ANOVA y de las medias.

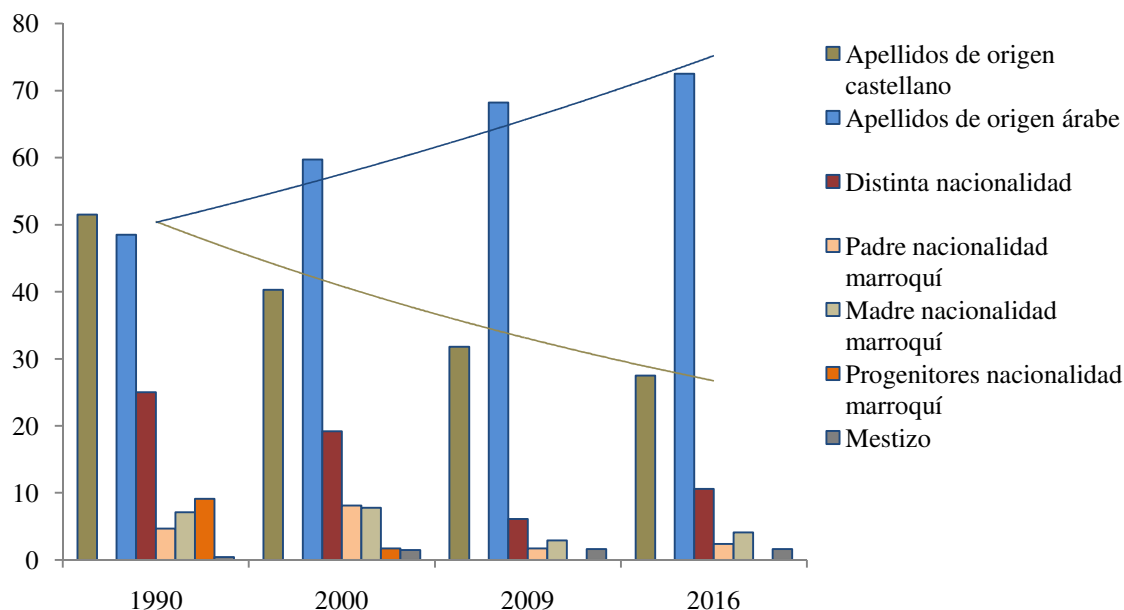
Posteriormente se evaluaron, también para los/as niños/as de habla castellana y *darija*, los modelos culturales de los cristianos y los musulmanes mediante la aplicación de un análisis de reducción de datos denominado *análisis factorial*, con la intención de condensar y resumir las variables que conforman el modelo de rendimiento académico según su lengua materna en un número menor, a través de factores que explican con mayor grado de afinidad lo que se desea estudiar. Terminando con una regresión logística binaria que pudiera predecir las diferencias entre la lengua materna castellana y la lengua materna *darija*.

5.1.1. Análisis descriptivos

El análisis descriptivo nos permitió realizar un primer estudio acerca del rendimiento académico en los diversos centros escolares de la Ciudad Autónoma de Ceuta. La muestra utilizada para este primer acercamiento fue seleccionada para que fuera representativa de la diversidad según la lengua materna y el modelo cultural familiar.

Antes de exponer los datos relacionados con el estudio, consideramos oportuno aportar información estadística relacionada con la densidad y la natalidad de la población, con el objetivo de conocer mejor la realidad de la Ciudad Autónoma de Ceuta, y poder tener en cuenta su futura estructura multicultural.

Figura 5.1. Progresión de la natalidad ceutí relacionada con el origen del apellido y la nacionalidad



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el Registro Civil de Ceuta a través de las partidas de nacimientos de estos periodos.

En la gráfica 5.1. se representa el progreso de la población ceutí en función de los periodos analizados. La tasa bruta de natalidad por año de la Ciudad Autónoma de Ceuta no coincide con los de esta gráfica, ya que en los datos que aporta el INE están incluidos todos los nacimientos, sin distinguir la nacionalidad, de ahí que en los periodos posteriores a la aplicación de la ley de extranjería (2000; 2009 y 2016) existan diferencias en relación con la información aportada por este organismo (INE, 2017). Un descuadre asociado a un recuento de aquellos nacimientos en los que ninguno de los progenitores tienen nacionalidad española, determinados únicamente a la utilización de los recursos que ofrecía la sanidad española.

Para conocer la evolución de la población decidimos analizar distintos periodos, teniendo como punto de partida una fecha cercana a la regulación (Ley de Extranjería 7/1985) de una parte de la población musulmana ceutí, que, unido al trato preferencial para los no nacionales que pertenecían a excolonias españolas, condicionaron uno de los cambios más significativos en el organigrama cultural de esta ciudad. Asimismo, también elegimos otros periodos, para los que se tuvo en cuenta una fecha intermedia entre el periodo anterior y el inicio de esta investigación (2000) y, en el caso de los otros dos, que estuvieran relacionadas con la aplicación de los cuestionarios de rendimiento académico (2009/2016).

Para ello, y debido a las limitaciones de los datos del MEDC y el INE, nos vimos obligados a profundizar en otro tipo de información que aportaran rigor a nuestra investigación. De ahí, la importancia de la información aportada por el Registro Civil de Ceuta a través de las partidas de nacimiento. Unos datos que decidimos asociar a estas dos características, el origen de los apellidos y la nacionalidad de origen.

De esta forma, podemos observar como en 1990 los nacidos con apellidos de origen castellano representan el 51,5% y los apellidos de origen árabe el 48,5%, fecha señalada por el aumento en la nacionalidad de muchos padres de origen marroquí, teniendo en cuenta que de todas las fechas analizadas, ésta es en la que existe un mayor porcentaje de padres de estos/as niños/as nacidos en la que tienen nacionalidad marroquí los dos progenitores. Esto comprende que el 42% de los apellidos de origen árabe está influenciado por la nacionalidad, quedando repartidas de la siguiente manera, la madre marroquí el 22, 2%, el padre 33,16%, los dos el 42% y el 1,98% mestizo de nacionalidad española.

Los nacimientos registrados durante el año 2000 están distribuidos de la siguiente forma, el 40,3% pertenecen a niños/as con apellidos de origen castellano y el 59,7% son de apellidos de origen árabe, de estos últimos, el 19,3% representan a nacimientos en los que los progenitores tienen nacionalidad marroquí, de estos/as, el 40,72% pertenecen a madres de nacionalidad no española, el 42,7% a padres no nacidos en el territorio español y un 8,8% en el que los dos tienen nacionalidad marroquí, en cambio en este periodo, los mestizos de nacionalidad española comprenden el 7,9%.

Del mismo modo, podemos observar como para el 2009 el 31,8% de los nacidos en Ceuta tienen apellidos de origen castellano y el 68,2% apellidos de origen árabe. El 6,1% comprende a los nacimientos en los que uno de los progenitores no tienen la nacionalidad española, de estos, el 46,3% pertenecen a madres de nacionalidad marroquí y el 27,7% a padres de nacionalidad marroquí y el 2,6% mestizos con nacionalidad española, aunque, en este periodo desaparecen los nacidos con los dos progenitores de nacionalidad marroquí.

Para finalizar, en el 2016, los nacidos con apellidos de origen castellano comprenden el 27,5% y los relacionados con apellidos de origen árabe el 72,5%. El 10,6% de los nacimientos representan a niños/as con padres de nacionalidad distinta a la española, de estos, el 57,7% son madres nacidas en Marruecos y el 26,9% padres de nacionalidad marroquí. En este periodo, los mestizos de nacionalidad española representan un 15,8% de los nacimientos.

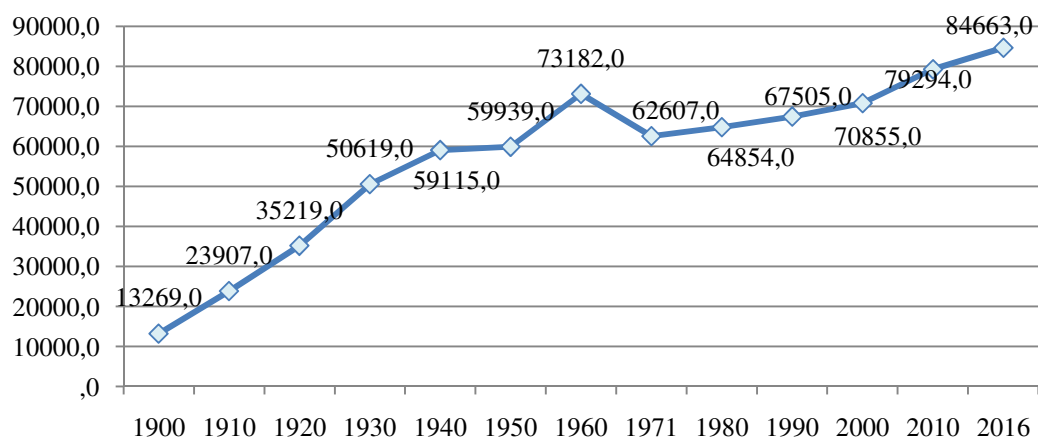
Además, en este periodo aumentan los nacimientos en el que la madre tiene nacionalidad marroquí.

Es preciso considerar que en el primer periodo se agilizan nacionalidades en la Ciudad Autónoma de Ceuta, muchos de los nacimientos adquieren la nacionalidad española de origen por razón del territorio. De manera que el interesado que nace en este enclave y es hijo/a de padre o madre extranjera, pero uno de ellos nacidos en territorio español—protectorado español—es español de origen según lo dispuesto en el artículo 17 del código civil (ius-soli). En consecuencia, se establece que el aumento de la población musulmana en esta fecha se asocia a unos hechos históricos que sucedieron en el periodo del Protectorado Español en Marruecos (1912-1952), motivando que estas familias y sus descendientes se pudieron acoger a la Ley 7/1985.

Igualmente, a esta situación se unió la regulación de ceutíes musulmanes que hasta ese momento, la mayoría poseían solamente una tarjeta estadística. Un modo de control, que tomo como medida reguladora para esta identificación la aportación de los nombres del padre y la madre como apellidos de estos/as, como consecuencia de la precaria regulación del Registro Civil del país de procedencia.

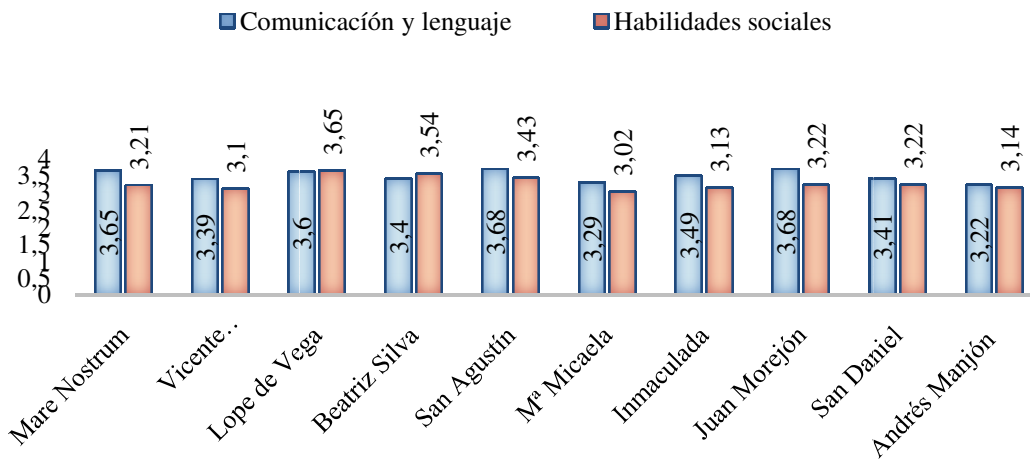
Para concluir, en la figura 5.2. podemos observar la evolución de la población ceutí.

Figura 5.2. Evolución demográfica de Ceuta



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

Figura 5.3. Rendimiento general por centro educativo 1



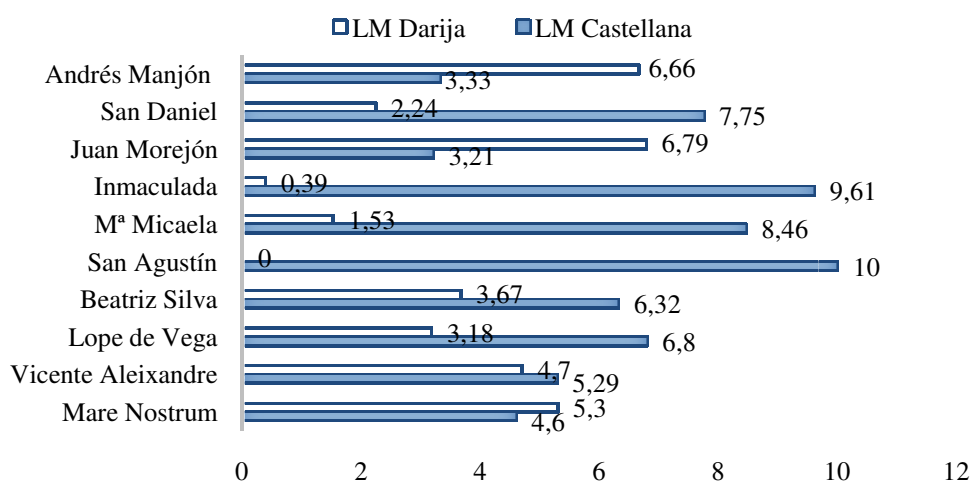
El gráfico 5.3. engloba las medias de rendimientos generales en las dimensiones de comunicación y lenguaje y en las de habilidades sociales. En este caso se compararon diez centros educativos ubicados en los distritos uno, tres y cuatro de la Ciudad Autónoma de Ceuta (Instituto Nacional de Estadística, 2017).

Los centros educativos que más destacan en cuanto a rendimiento, según la puntuación media obtenida para la dimensión de comunicación y lenguaje, son el colegio concertado San Agustín (3,68), el colegio público Juan Morejón (3,68) y el colegio público Mare Nostrum (3,65). Por su nivel más bajo, destacan los colegios Vicente Aleixandre (3,39), Mª Micaela (3,29) y Andrés Manjón (3,22). Estas variables tienen una implicación directa con la evolución y el desarrollo lingüístico.

Del mismo modo, podemos observar como las puntuaciones medias de mayor valor en la dimensión de habilidades sociales representan a los centros Lope de Vega (3,65), Beatriz de Silva (3,54) y San Agustín (3,43), en cambio, Mª Micaela (3,02), Vicente Aleixandre (3,1) e Inmaculada (3,14) obtienen los niveles de media más bajos.

A la hora de concretar la distribución de los/as alumnos/as en relación con su lengua materna, se pueden observar diferencias en los valores según los centros educativos seleccionados para la figura 5.4. En este sentido, según los porcentajes obtenidos (100% =10) el colegio concertado San Agustín (100%), el colegio concertado Santa Mª Micaela (84,6%) y el público Lope de Vega (68%) tienen los porcentajes más altos de alumnado con lengua materna castellana.

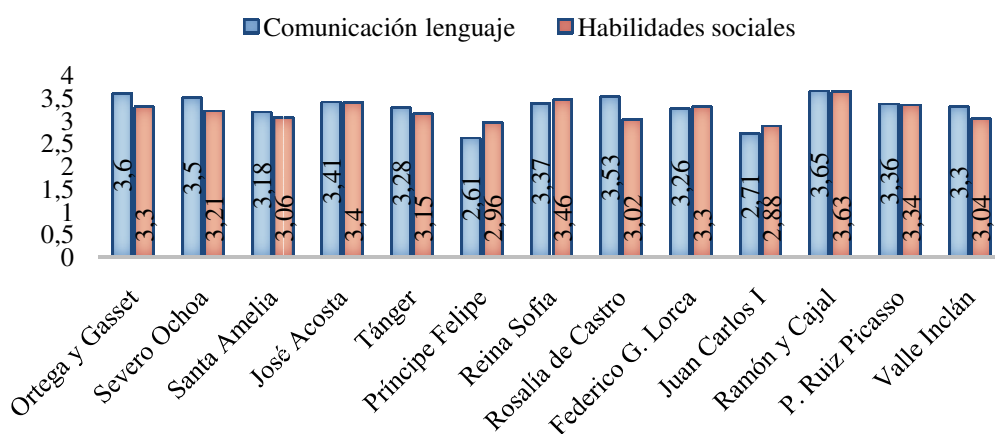
Figura 5.4. Lengua materna centros educativos 1



En cambio, los porcentajes más altos de alumnos/as con lengua materna *darija* pertenecen a los centros educativos de Andrés Manjón (66,6%), Juan Morejón (67,9%) y Mare Nostrum (53%).

Así pues, podemos deducir la posible existencia de un binomio o coincidencia entre los niveles de rendimiento y el origen de la lengua materna de los/as alumnos/as, con unos niveles superiores en los centros donde la lengua materna castellana es mayoritaria, a excepción del colegio público Juan Morejón.

Figura 5.5. Rendimiento general por centro educativo 2

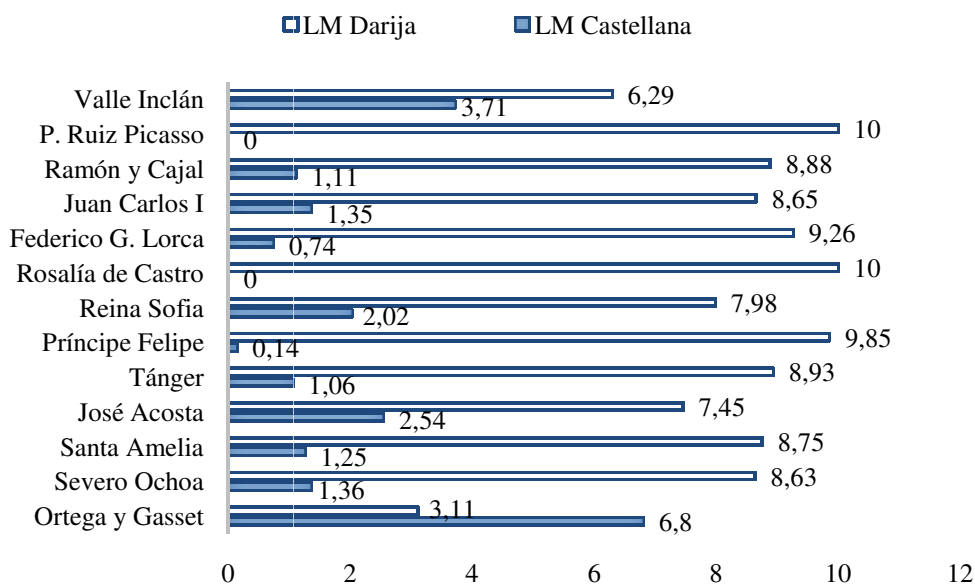


En el gráfico 5.5. están representados los trece centros educativos que pertenecen a los distritos cuatro, cinco y seis de la Ciudad Autónoma de Ceuta (Instituto Nacional de Estadística, 2017).

Como se puede observar, para la dimensión de comunicación y lenguaje las medias que reflejan mejores resultados son las de los centros educativos Ramón y Cajal (3,65), Ortega y Gasset (3,6) y Rosalía de Castro (3,53). Por el contrario, los centros educativos Príncipe Felipe (2,61), Juan Carlos I (2,71) y Santa Amelia obtienen las medias más bajas en esta dimensión (3,06).

En cuanto a la dimensión de habilidades sociales y motricidad destacan con las medias más altas los centros Ramón y Cajal (3,63), Reina Sofía (3,43) y José Acosta (3,4).

Figura 5.6. Lengua materna por centros educativos 2



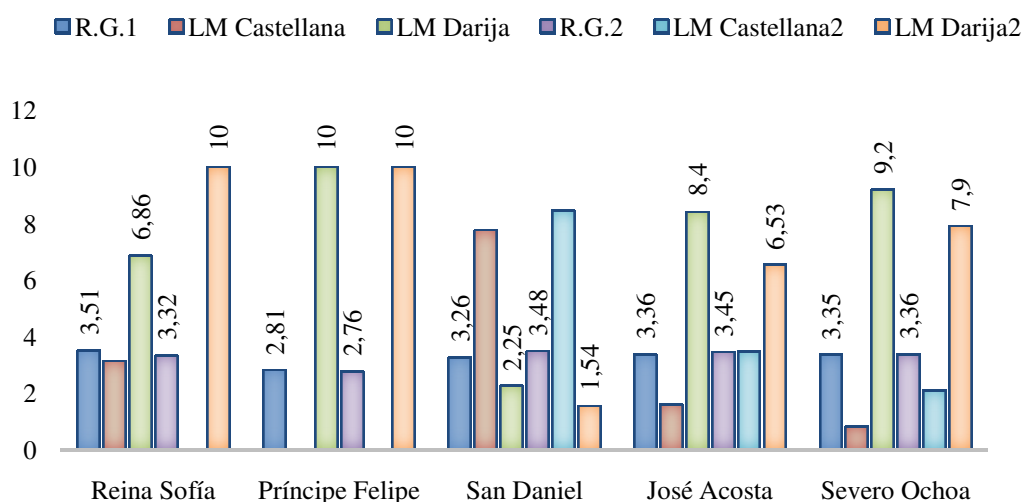
Seguidamente, se observa que las medias más bajas pertenecen a los centros Juan Carlos I (2,88), Príncipe Felipe (2,96) y Valle Inclán (3,04).

De modo similar que en el grupo anterior (ver gráfico 5.6.), vamos a distinguir los centros educativos según los porcentajes que obtiene su alumnado en relación con su lengua materna.

Por consiguientes, podemos agrupar en el caso de los porcentajes más altos a los centros Ortega y Gasset (68%), Valle Inclán (37%) y José Acosta (25%) para la lengua materna castellana y los centros Pablo Ruiz Picasso (100%), Príncipe Felipe (100%) y Tánger (89%) en el caso de la variable lengua materna *darija*.

Para finalizar y resumiendo los datos anteriores que definen los niveles de rendimiento y los porcentajes de alumnos y alumnas según su lengua materna en la Ciudad Autónoma de Ceuta, podemos observar que, para la mayoría, existen mejores resultados en la dimensión de comunicación y lenguaje y en las de habilidades sociales y motricidad coincidiendo con los centros que tienen los porcentajes más altos de alumnado con lengua materna castellana y que se encuentran en distritos de la zona centro o cercanos al mismo. Consecuentemente, las medias de rendimiento inferiores están relacionada con aquellos centros que tienen como mayoritaria la lengua materna *darija*, además, estos centros están asociados a una ubicación más situada en la zona del extrarradio de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

Figura 5.7. Rendimiento general por periodos 1



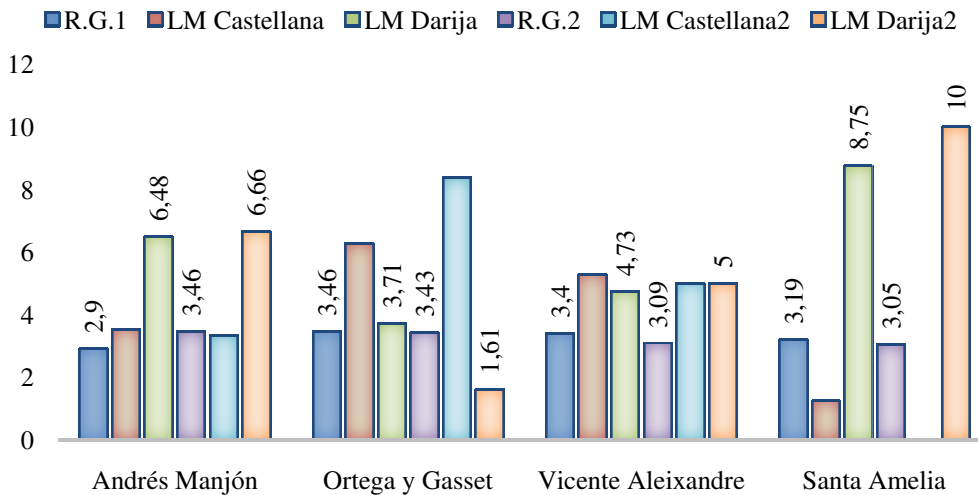
Nota. Rendimiento general primer periodo = R.G.1; rendimiento general segundo periodo = R.G.2; lengua materna = LM

En relación con los datos anteriores, y con el objetivo de reforzar la posible influencia de la lengua materna en el rendimiento, hemos representado los resultados de aquellos centros educativos que fueron objeto de la investigación en distintos periodos.

Para conocer estas diferencias podemos observar en el gráfico 5.7. que en todos los centros sucede que al aumentar el número de alumnos/as de lengua materna *darija* los niveles de rendimiento bajan, de ahí que en el primer periodo el colegio Reina Sofía (3,51) tenga una puntuación mayor que en el segundo periodo (3,32), descenso condicionado por el aumento del alumnado de lengua materna *darija*. Del mismo modo, los niveles de rendimiento en los demás centros siguen estando relacionados con la lengua materna, de tal forma que en el momento que aumentan los/as alumnos/as de lengua materna castellana se obtienen mejores

resultados; este caso se presentó en los colegios San Daniel (3,48), José Acosta (3,45) y Severo Ochoa (3,36). Sin embargo, existe una excepción con el centro Príncipe Felipe, que no sigue la tónica de los otros centros, sino que en el segundo periodo aumentan sus niveles de rendimiento, aunque debemos resaltar que en los dos casos este centro cuenta con un 100% de alumnos/as con lengua materna *darija*.

Figura 5.8. Rendimiento general por periodos 2



Nota. Rendimiento general primer periodo = R.G.1; rendimiento general segundo periodo = R.G.2; lengua materna = LM

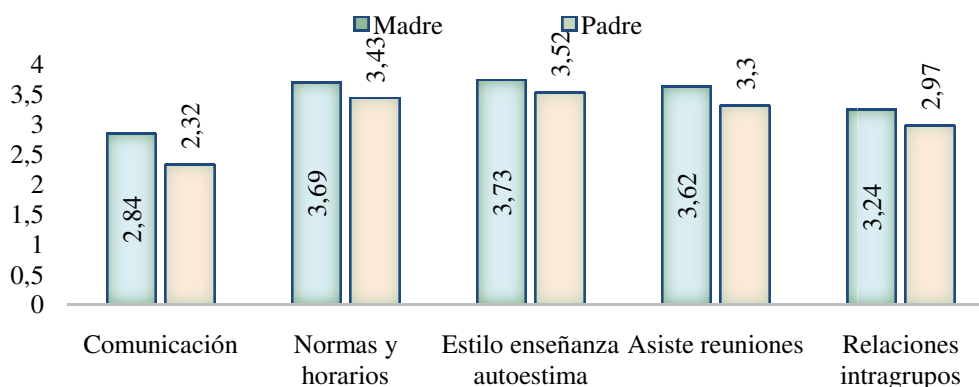
Igualmente, en la figura 5.8. se observa como en los centros escolares Vicente Aleixandre (3,09) y Santa Amelia (3,05) disminuyen los niveles de rendimiento en el momento en el que aumenta el número de alumnos/as de lengua materna *darija*, en este caso en el segundo periodo. Sin embargo, el colegio Andrés Manjón no presenta esta relación. En el caso del colegio Ortega y Gasset, los resultados que vemos en la tabla fueron descartados tras revisar los datos oficiales (MEDC), los cuales sí verifican la conexión entre rendimiento y lengua materna. Por ello, esta diferencia se puede explicar por un aumento general de la población de estudio con lengua materna castellana en estos centros.

Una vez expuestos los datos que hemos considerado más importantes para el análisis descriptivo en relación con el rendimiento académico, vamos ahora a presentar en las siguientes gráficas aquellos con mayor relevancia según los modelos culturales.

En relación con los modelos que establecen los progenitores (ver gráfica 5.9.) podemos observar como en todas las variables expuesta las medias tienen un valor superior a favor de las madres, destacando el estilo de aprendizaje (3,73) y las normas y horarios (3,69)

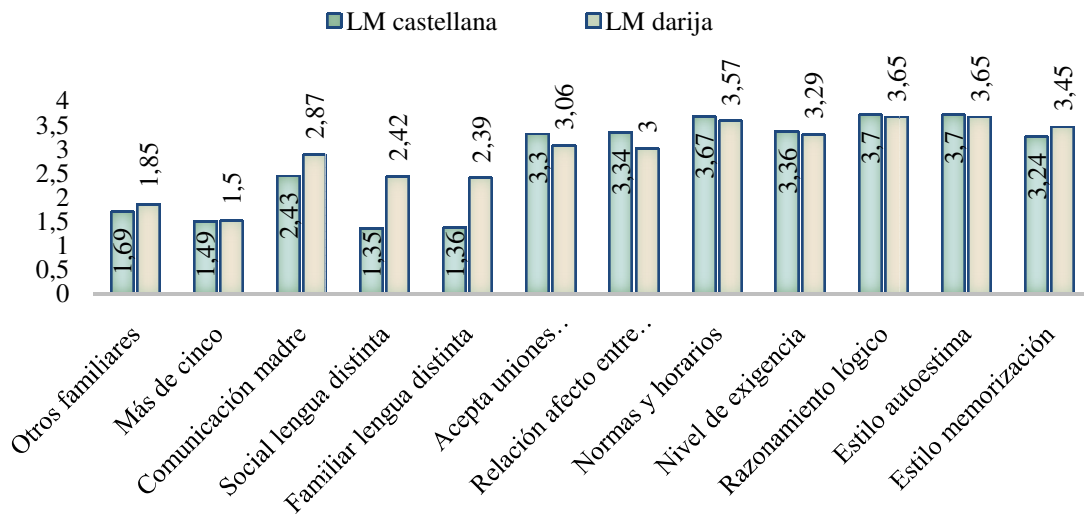
con las medias más altas, en cambio, la media con menor valor pertenece a la comunicación que se establece en el ámbito familiar (2,32), en este caso por el padre, aunque es preciso resaltar que esta categoría también es la más baja para las madres (2,84).

Figura 5.9. Modelo cultural de los progenitores



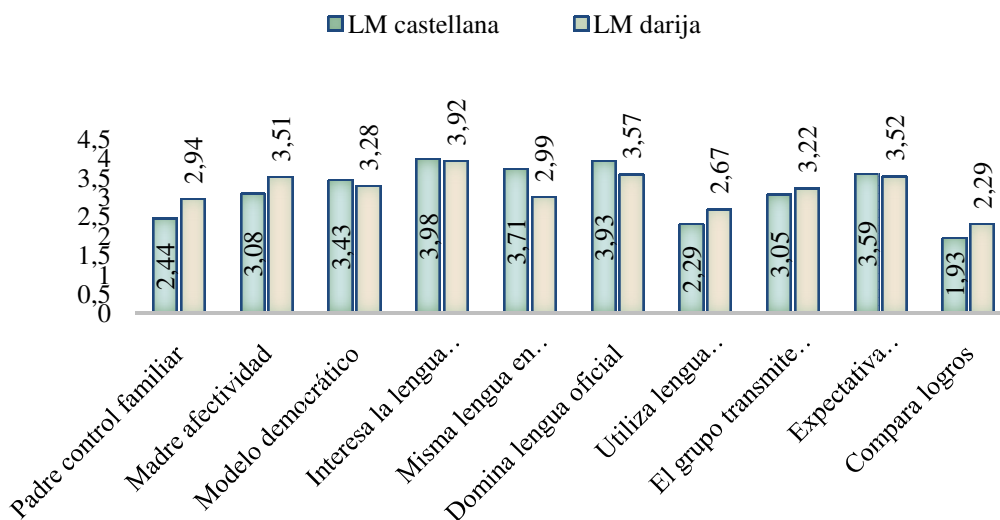
Ahora, examinaremos brevemente en la gráfica 5.10. la dinámica cultural en función de la lengua que practican los padres y madres de estos/as alumnos/as, con el propósito de aportar datos relacionados con el lenguaje en el ámbito familiar. En este sentido, las variables que presentan mayores valores de media son el razonamiento lógico (3,7), el estilo de aprendizaje y autoestima (3,7), las normas y horarios (3,67) y el nivel de exigencia (3,36) de los padres con lengua materna castellana. Igualmente, los padres de lengua materna castellana tienen medias con mayor valor para aspectos relacionados con la convivencia: “relación de afecto entre grupos” (3,34) y la moralidad “uniones matrimoniales” (3,30). En contraste a lo anterior, las variables que tienen las medias con valores superiores para los padres de lengua materna *darija* coinciden en su mayoría con las categorías más bajas que representan esta figura: utilizan una lengua distinta a la oficial en el ámbito familiar (2,39) y social (2,42), además del rol comunicativo de la madre (2,87). En cambio, la variable “estilo de enseñanza memorístico” tiene un valor alto (3,45), que en este caso está a favor de los padres de lengua materna *darija*.

Figura 5.10. Dinámica familiar según la lengua materna



Igualmente, las expectativas y los hábitos culturales (ver figura 5.11.) de las familias varían en función de la lengua materna que se practica en el núcleo familiar. Con respecto a los progenitores de lengua materna *darija*, las variables asociadas a la madre como referencia afectiva (3,51), a la seguridad que le transmite en grupo (3,22), al rol del padre (2,94), a la utilización de la lengua oficial solo cuando es necesario (2,76) y a la comparación de logros (2,29) obtienen medias superiores a los de lengua materna castellana. Sin embargo, los padres de lengua materna castellana tienen las medias superiores en el dominio de la lengua oficial (3,93), el interés por la lengua oficial (3,92), las expectativas educativas (3,59), el modelo educativo democrático (3,28) y la utilización de la lengua oficial en el contexto familiar y social.

Figura 5.11. Expectativas y hábitos familiares según la lengua materna



5.1.2. Análisis de varianza del rendimiento académico

Para el tratamiento de los datos obtenidos en el cuestionario de rendimiento académico se utilizaron los estadísticos descriptivos. El objetivo era conocer los principales estadísticos de las variables en las distintas áreas y su distribución según su comparación. Dado el alto número de datos obtenidos, hemos presentados aquellos que nos parecieron más apropiados, de ahí que, a través de la elaboración de tablas específicas, solo se hayan adjuntado a las mismas los resultados más significativos. La presentación de las tablas se ha efectuado de acuerdo con el siguiente orden:

- Rendimiento según género.
- Rendimiento según género-lengua materna castellana.
- Rendimiento según género-lengua materna *darija*.
- Rendimiento según lengua materna.
- Rendimiento según lengua materna y género masculino.
- Rendimiento según lengua materna y género femenino.

5.1.2.1. Contraste de rendimiento a través de la variable “género”

En primer lugar, se detallan los resultados relativos a las puntuaciones de las distintas áreas de rendimiento en función del género.

Tabla 5.1. Género: comprensión oral

Comprensión oral	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Escucha cuentos	3,41	3,57	5,304	**
Se distrae	2,45	2,22	7,394	**
Sigue y recuerda la narración	3,23	3,41	5,922	**

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$.

La tabla 5.1. viene a valorar y comparar el contraste por género y el rendimiento entre el grupo de niños y el de niñas en base a la influencia de la variable tomada como dependiente, “comprensión oral”, y sus tres categorías.

Observando los datos de la tabla apoyamos la idea de que existen diferencias estadísticamente significativas entre los niños y las niñas con un valor de $p < .01$ tanto para la categoría de “escucha cuentos”, como para la de “se distrae” y la de “sigue y recuerda una

narración”; aparte, el valor de F es superior al baremo mínimo (3,84) en todas las categorías observadas.

Fijándome en la medida central de la Media, podemos tomar como ejemplo a las niñas con un valor de (3,57) en la categoría “escucha cuentos”, seguida por los niños (3,41). Pudiendo concluir que aceptamos que hay heterogeneidad en la variable comprensión oral y diferencia de medias en las categorías comentadas en relación con el género.

Tabla 5.2. Género: expresión oral

Expresión oral	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Producciones comprensibles	3,43	3,56	3,331	*
Utiliza imaginación	3,16	3,33	4,780	**
Describe fotos	3,34	3,48	3,717	*
Sigue diálogos	3,42	3,55	3,830	*

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$.

En la segunda tabla 5.2., que evalúa el rendimiento según el género, también valoramos que existen diferencias estadísticamente significativas entre los niños y las niñas según la variable “expresión oral” y sus categorías, observando que destaca la diferencia en la categoría “utiliza imaginación”, distribuida con el valor más elevado de $F > (3,84) = (4,780)$, con un valor de $p < .01$.

Observando el valor de la media, destacan las niñas (3,56), seguidas de los niños (3,43) en la categoría “producciones comprensibles”; se acepta con ello, que existe también divergencia entre ambos géneros en las categorías de la variable “expresión oral”. De esta forma se refuerza la existencia de un desarrollo lingüístico superior en las niñas desde la perspectiva de la expresión oral (Harris, 1977).

Tabla 5.3. Género: expresión escrita

Expresión escrita	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Escribe lo que le dictan	3,17	3,33	3,843	*

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$.

La tabla 5.3. permite aceptar la existencia de una diferencia de medias entre el niño y la niña en la categoría “escribe lo que le dictan”, dentro de la variable “expresión escrita”.

Los datos observados se basan en un nivel de significancia de $p < .05$, en un valor de F , superior al baremo mínimo (3,84), donde $F = (3,843)$. El valor de la media más destacado se identifica en el grupo de las niñas (3,33), siendo el de los niños (3,17). Pudiendo concluir que existe heterogeneidad en las medias según el género en la dimensión “expresión escrita”, donde la categoría es “escribe lo que le dictan”.

Tabla 5.4. Género: conciencia fonética

Conciencia fonética	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Dividir palabra y sonido	3,22	3,38	3,468	*
Vocales iguales	3,07	3,23	3,180	*

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$.

El resultado de la tabla 5.4. arroja niveles de significación $p < .05$ para las categorías “dividir palabra y sonido” y “vocales iguales”, ambas con altos valores de $F > (3,84)$ destacando en la categoría “dividir palabra y sonido” ($F = 3,468$), y observando en el valor de la media que siguen siendo las niñas (3,38), más que los niños (3,22), las que destacan en esta categoría; en comparación con la variable “vocales iguales”, esta presenta significación, pero valores de media algo más bajos que la otra categoría.

Tabla 5.5. Género: lenguaje matemático

Lenguaje matemático	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Copia triángulo	3,72	3,81	3,029	*
Concepto lejos / cerca	3,65	3,75	3,280	*

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$.

Esta quinta tabla 5.5. avala la heterogeneidad que llevamos viendo entre los grupos de niños y niñas, en la dimensión “lenguaje matemático”, observando que las categorías “copia triángulo” y “concepto lejos / cerca” se distribuyen con valores significativos de $p < .05$, y valores de $F > (3,84)$. Destaca el colectivo de niñas con un valor de media (3,81), seguido del de los niños (3,72) en la categoría “copia triángulo”.

En consecuencia, como conclusión podemos afirmar la existencia de heterogeneidad en las medias de los niños y las niñas en la variable “lenguaje matemático” y, sobre todo, en la categoría “copia triángulo”. Estos valores siguen la dinámica del rendimiento lingüístico,

que era mejor entre las niñas y, de esta manera, se vuelve a confirmar que ellas tienen mejores habilidades verbales que ellos (Maccoby y Jacklin, 1974).

Tabla 5.6. Género: habilidades sociales

Estado emocional	Media Niño	Niña	Razón F	Sig.
Comparte sentimientos	3,54	3,67	5,187	**
Actitud ante el trabajo				
Acepta normas	3,39	3,58	8,060	***
Termina tareas	3,44	3,61	6,058	**
Perfeccionista	2,75	3,05	7,999	***
Actitud ante el juego				
Juega poco	1,50	1,44	4,703	**
Tranquilo organizado	2,44	2,72	14,143	***
Acepta consecuencias	3,22	3,35	3,054	*
Hábitos				
Se viste	3,63	3,76	5,032	**
Ordenado	3,20	3,56	22,555	***
Cuida material	3,24	3,62	25,219	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$.

La tabla 5.6. valora globalmente para el colectivo de niños y niñas las dimensiones de su estado emocional, su actitud ante el trabajo, su actitud ante el juego y sus hábitos, todas ellas con sus categorías correspondientes, y refleja que existe una total significación y una gran divergencia entre estos ítems en el grupo de los niños y el de las niñas, valorando que la variable que presenta más heterogeneidad es “actitud ante el trabajo”, con un valor de $p = .000$, para las categorías “acepta normas” y “perfeccionista”.

Encontramos también valores muy significativos para la dimensión “actitud ante el juego” y su categoría “tranquilo organizado”, con un excelente valor de $p = .000$. La última dimensión es “hábitos”, donde su valor de mayor significancia se presenta en la categoría “ordenado” y en “cuida material” con valores de $p = .000$, aunque destaca algo más en la categoría “cuida material” con un valor algo mayor a $F:(25,219)$.

Finalmente, observando la gran heterogeneidad encontrada y viendo el valor de la media, diremos que destacan las niñas (3,675), seguidas de los niños (3,54), en la variable “estado emocional” y la categoría “comparte sentimientos”. Del mismo modo, en esta área, las niñas siguen marcando unos niveles más altos que los niños.

Tabla 5.7. Género: motricidad

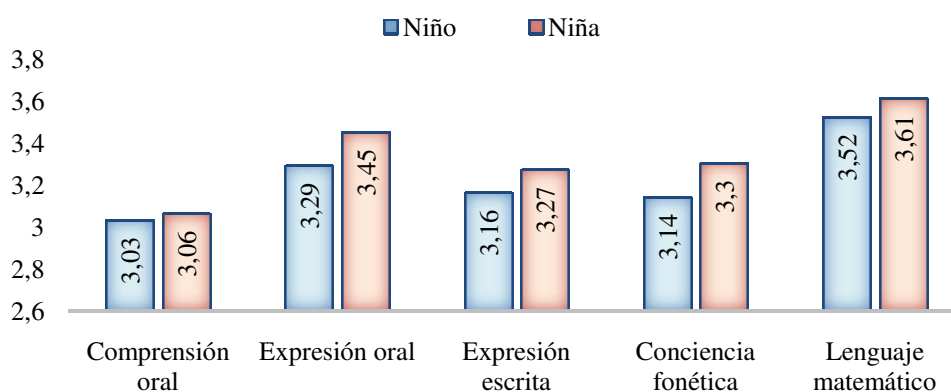
Motricidad	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Domina mayúsculas	3,56	3,68	3,876	*
Maneja el lápiz correctamente	3,71	3,86	9,072	***
Precisión recorte	3,44	3,67	13,878	***
Ritmo respiratorio	3,60	3,71	4,122	*
Sensaciones corporales	3,68	3,80	4,855	**

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$.

Como podemos observar en la tabla 5.7., existe heterogeneidad entre ambos géneros en la dimensión “motricidad” y sus cinco categorías observadas, valorando que todas son significativas, aunque destaquen las categorías “maneja el lápiz correctamente” y “precisión recorte”, con un valor de $p = .000$ y los valores más elevados del estadístico $F > (3,84)$, existiendo un valor de 13,878 y de 9,072 para las categorías citadas, destacando algo más la categoría “precisión recorte”.

Los valores centrales de media reflejan que las niñas destacan en todas las categorías, sobretodo en la categoría “maneja el lápiz correctamente” (3,86), frente a la media de los niños (3,71); esta categoría es la que presenta valores más altos en la media tanto en las niñas como en los niños. Por esta razón, deducimos que las niñas destacan en aquellas actividades que implican mayor grado de coordinación de músculos pequeños (motricidad fina).

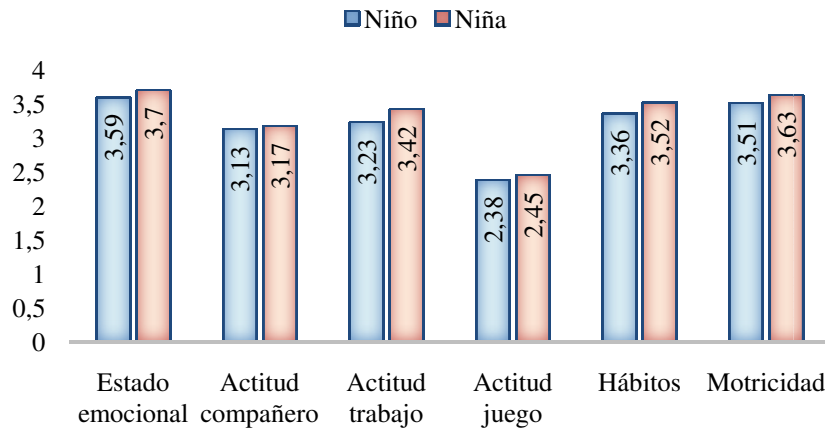
Figura 5.12. Rendimiento comunicación y lenguaje según género



En el gráfico que representa las diferencias de rendimiento según el género, para las dimensiones de comunicación y lenguaje se puede observar que las niñas obtienen una puntuación superior en todas las áreas (comprensión oral, expresión oral, expresión escrita, conciencia fonética y lenguaje matemático), destacando que la media de menor valor (3,03)

corresponde a la comprensión oral de los niños y, en cambio, la media más alta (3,61) de estas dimensiones pertenece a las niñas en el área de “lenguaje matemático”.

Figura 5.13. Rendimiento habilidades sociales y motricidad según género



La figura 5.13. muestra las diferencias de rendimiento para la dimensión de habilidades sociales según el género. Como se puede observar, los resultados son similares al gráfico anterior corroborando nuevamente que las niñas obtienen las medias con mayor valor en todas las áreas. En este sentido, podemos destacar que la media más alta pertenece al estado emocional de las niñas (3,7) y que la menor es la actitud ante el juego de los niños (2,38).

Es por ello, según el contraste de las variables analizadas, que podemos considerar que las niñas obtienen mejores resultados en las dos dimensiones que definen los niveles de rendimiento académico.

5.1.2.2. Contraste del rendimiento a través del género y la lengua materna castellana

También nos hemos preguntado si existen diferencias significativas en el rendimiento teniendo en cuenta el sexo y la lengua materna castellana. Los resultados de las distintas áreas se muestran en las siguientes tablas.

Tabla 5.8. Lengua materna castellana: comprensión oral

Comprensión oral	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Se distrae	2,37	2,07	8,327	**

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

Podemos ver que la tabla 5.8. busca diferenciar las medias entre los niños y las niñas según la dimensión “comprensión oral” en la lengua materna castellana y la categoría “se distrae”. Observando los datos, aceptamos la heterogeneidad encontrada entre los niños y las niñas, valorando un valor de significancia $p < .01$, un valor de $F:(8,327)$, y valores de media algo mayores para el grupo de niños (2,37) frente a las niñas (2,07). Esta tabla acepta que la comprensión oral en la lengua materno-castellana difiere en cómo se distraen los niños de las niñas, con el valor de media ya comentado que en los niños presentan mayor grado de distracción.

Tabla 5.9. Lengua materna castellana: expresión oral

Expresión oral	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Vocabulario preciso	3,66	3,81	6390	*
Producciones comprensibles	3,67	3,82	7,296	**
Utiliza imaginación	3,43	3,65	10,372	**
Termina cuentos	3,38	3,61	9,503	**
Describe fotos	3,63	3,81	8,667	**
Sigue diálogos	3,70	3,86	5,987	*

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

Esta prueba evalúa la existencia de posibles diferencias significativas entre los niños y las niñas en la dimensión “expresión oral en la lengua materno-castellana”, observando seis categorías de la variable “expresión oral”. Viendo los datos, todas las categorías ofrecen óptima heterogeneidad en las medias en relación con los niños y las niñas, valorando que la que más destaca es la categoría “utiliza imaginación”, con el valor más elevado de $F:(10,372)$ y la media más alta para el colectivo de las niñas (3,65) distribuida con un valor de $p < .01$, seguida de la categoría “termina cuentos” con un valor de $F:(9,503)$, y un nivel de significación $p < .01$, también con un valor de media mayor para las niñas (3,61) que para los niños (3,38).

Tabla 5.10. Lengua materna castellana: expresión escrita

Expresión escrita	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Escribe lo que le dictan	3,37	3,54	4,565	*

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

En la tabla 5.10. valoramos la expresión escrita de los niños y de las niñas en relación con la lengua materna castellana, y la categoría “escribe lo que le dictan”, observando que existe heterogeneidad entre la media de los niños y la de las niñas, con un valor de $F:(4,565)$, y un nivel de significación de $p < .01$, concluyendo que las niñas (3,54) destacan en la categoría “escribe lo que le dictan” frente a los niños (3,37). Ultimando que las niñas difieren de los niños en “escribe lo que le dictan” en relación con la categoría “expresión escrita”.

Tabla 5.11. Lengua materna castellana: lenguaje matemático

Lenguaje matemático	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Forma rectángulo	3,27	3,48	6,686	*
Concepto lejos / cerca	3,79	3,94	12,351	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

La tabla 5.11. también aporta datos para valorar la existencia de divergencia entre los niños y las niñas en la dimensión “lenguaje matemático”, y sus categorías “forma rectángulo” y “concepto lejos / cerca”. Observando los datos, la categoría que más diferencias aporta y mayor grado de significación es el “concepto lejos / cerca”, con un valor de $p = .000$, y un valor de $F:(12,351)$, observando que la media es más alta en las niñas (3,94) que en los niños (3,79). Concluyendo que el “concepto lejos / cerca” presenta más heterogeneidad entre los niños y las niñas que la categoría “forma rectángulo”.

Tabla 5.12. Lengua materna castellana: habilidades sociales

Estado emocional	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Identifica emociones	3,78	3,87	3,988	*
Actitud ante compañeros				
Dominante independiente	2,29	2,57	5,929	*
Actitud ante el trabajo				
Ritmo trabajo	3,49	3,66	5,424	*
Termina tarea	3,57	3,74	10,517	*
Actitud ante el juego				
Acepta normas	2,05	1,82	4,245	*

Hábitos				
Se viste	3,61	3,72	7,147	**
Ordenado	3,36	3,65	13,644	***
Cuida material	3,43	3,76	15,530	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$.

Con respecto a la tabla 5.12., valoramos las habilidades sociales en la lengua materna castellana en relación con el estado emocional, la actitud ante los compañeros, la actitud ante el trabajo y los hábitos, todos ellos con categorías para evaluar la posible divergencia entre los niños y las niñas.

Los datos reflejan un gran valor de significación en la categoría “hábitos” y en la categoría “cuida material” con un $p < .000$, y un valor de $F:(15,530)$, seguidas de la categoría “ordenado”, también con un $p < .001$. Resulta muy significativa la categoría “se viste”, con $p < .01$. El resto de las categorías son significativas a un nivel $p < .05$., observando que la categoría “cuida el material” presenta un valor más elevado de la media en el colectivo de las niñas (3,76) que en el de los niños (3,43), con un valor más bajo sin duda.

Tabla 5.13. Lengua materna castellana: motricidad

Motricidad	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Movimientos compensados	2,68	3,01	6,447	*
Maneja lápiz correctamente	3,75	3,86	4,946	*
Precisión recorte	3,48	3,72	13,307	***
Regularidad trazo	3,49	3,74	13,247	***
Ritmo respiratorio	3,62	3,78	8,816	**

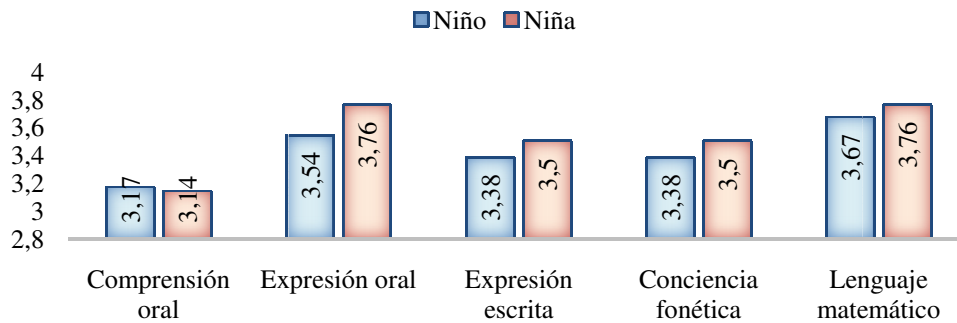
Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

La presente tabla 5.13. también nos permite aceptar heterogeneidad entre los niños y las niñas en la lengua materna castellana y su relación con la motricidad, categorizada en cinco grupos.

Observando los datos, los valores más elevados de significación con un $p < .000$ se identifican en la categoría “precisión recorte”, con un valor de $F:(13,307)$, y en la categoría “regularidad del trazo”, con un valor de $F:(13,247)$, siempre más alto en el valor de la media para el colectivo de las niñas que de los niños (3,74) y (3,72), respectivamente para “regularidad del trazo” y “precisión recorte”, determinando que la categoría que sigue en

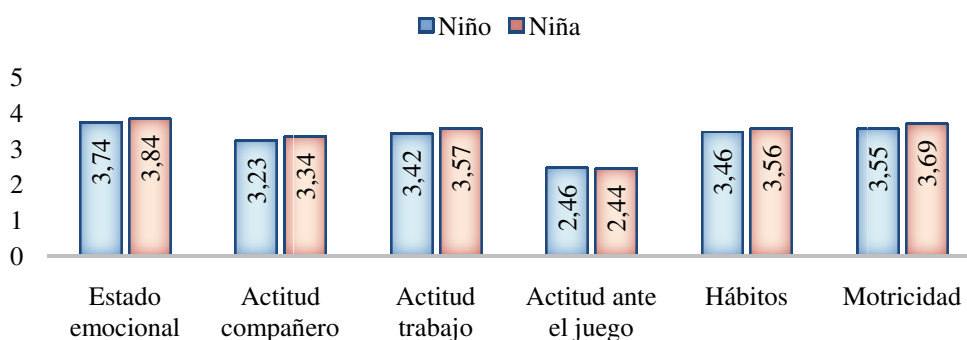
importancia, algo menos significativa con un $p < .001$, es “ritmo respiratorio”, también más alta en la niñas (3,78).

Figura 5.14. Rendimiento comunicación y lenguaje de lengua materna castellana según género



Para finalizar este análisis podemos observar en la figura 5.14. que las medias de rendimiento de la dimensión de “comunicación y lenguaje”, en virtud del género y de la lengua materna castellana, siguen arrojando mejores resultados a favor de las niñas en todas las áreas; en cambio, para la comprensión oral los niños obtienen una media superior (3,17) a la de las niñas (3,14). A la hora de resaltar las medias que destacan podemos concretar cómo se repiten los valores más altos en las áreas de expresión oral y lenguaje matemático (3,76) además de la expresión escrita y la conciencia fonética (3,5) a favor de las niñas.

Figura 5.15. Rendimiento habilidades sociales y motricidad de lengua materna castellana según género



Seguidamente, en la figura 5.15. están representadas las medias de la dimensión de habilidades sociales de los/as alumnos/as de lengua materna castellana según sea su género, masculino o femenino. Tal y como se puede observar, se repite la misma dinámica que en los análisis anteriores: las medias en el caso de la categoría “género” presentan valores más altos en las niñas que en los niños. Destacando con una mayor puntuación la media relacionada con

el estado emocional de las niñas (3,74) y con menor puntuación media la actitud ante el juego de los niños (2,44).

5.1.2.3. Contraste del rendimiento a través del género y lengua materna darija

Del mismo modo que en el punto anterior, pero en este caso en cuanto a la lengua materna *darija*, nos hemos planteado si existen diferencias significativas en el rendimiento del alumnado teniendo en cuenta el género.

Tabla 5.14. Lengua materna darija: comprensión oral

Comprensión oral	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Escucha cuentos	3,24	3,46	10,196	**
Se distrae	2,51	2,30	7,067	**
Sigue y recuerda la narración	3,07	3,29	9,003	**

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

La tabla 5.14. permite apoyar la divergencia entre el grupo de niños y el de las niñas con lengua materna *darija* en cuanto a su comprensión oral y las tres categorías observadas.

Los datos evalúan que todas las categorías se distribuyen con un $p < .01$, aunque la que más destaca es la categoría “escucha cuentos”, con un valor de $F:(10,196)$. El valor de las medias es mayor en el grupo de niñas (3,46) en la categoría “escucha cuentos”, que en los niños (3,24), siendo esta categoría la que aporta los datos más significativos sobre la comprensión oral con lengua materna *darija*. En este caso, no se pusieron las tablas de expresión oral y expresión escrita porque los datos obtenidos no eran significativos.

Tabla 5.15. Lengua materna darija: conciencia fonética

Conciencia fonética	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Dividir palabra y sonido	3,04	3,22	5,144	*
Vocales iguales	2,94	3,12	4,297	*

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

A continuación, comentamos la tabla 5.15., evaluando si existe heterogeneidad entre los grupos de niños y niñas de lengua materna *darija*, en la dimensión “conciencia fonética”, con dos categorías, valorando que en las mismas existe significación con $p < .05$, destacando la categoría “dividir palabra y sonido”, con un valor de $F:(5,144)$, y observando la media

mayor en esta categoría en el grupo de las niñas (3,22), frente a los niños (3,04), concluyendo que hay sin duda divergencia en ambas categorías entre los niños y las niñas.

Tabla 5.16. Lengua materna darija: habilidades sociales

Estado emocional	Media Niño	Niña	Razón F	Sig.
Comparte sentimientos	3,44	3,60	7,399	**
Actitud ante compañeros				
Colabora tareas	3,25	3,44	6,691	*
Actitud ante el trabajo				
Perfeccionista	2,58	2,95	16,540	***
Actitud ante el juego				
Tranquilo organizado	2,40	2,88	35,976	***
Acepta consecuencias	3,12	3,31	7,139	**
Hábitos				
Control esfínteres	3,93	3,97	4,363	*
Ordena	3,09	3,51	33,275	***
Cuida material	3,12	3,54	36,086	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

Esta tabla 5.16. valora la lengua materna *darija*, para el bloque de “habilidades sociales”, según las dimensiones del estado emocional, la actitud ante los compañeros, la actitud ante el trabajo, la actitud ante el juego y los hábitos. Valorando los valores de p , que nos vuelven a indicar que también en esta prueba existe heterogeneidad de género. Las dimensiones que más divergencia reflejan son “actitud ante el trabajo” y la categoría “perfeccionista” con un $p = .000$, también destaca la dimensión “actitud ante el juego”. Además, valorando que un $p = .000$ resulta altamente significativo, no debemos obviar la categoría “tranquilo organizado” ni la dimensión “hábitos”, cuyas categorías “ordena” y “cuida material” obtuvieron un $p = .000$, de gran significancia estadística.

Observando el valor de las medias, destaca la dimensión “hábitos” tanto para las niñas (3,97) como para los niños con un valor de (3,93), siendo la dimensión con el valor F más alto (36,086) en su categoría “cuida material”.

Tabla 5.17. Lengua materna darija: motricidad

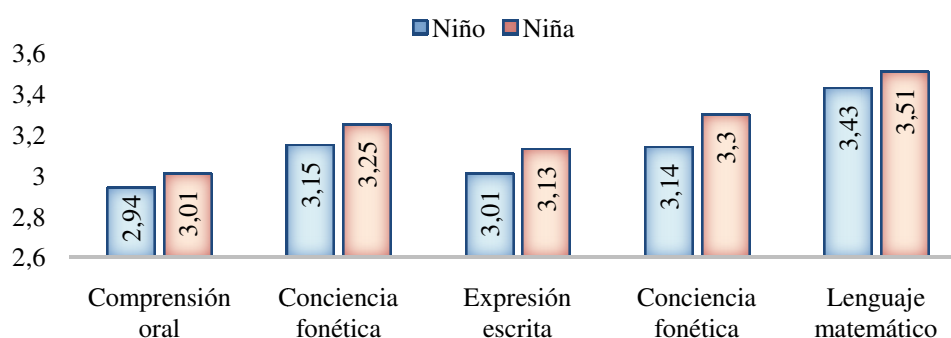
Motricidad	Media		Razón F	Sig.
	Niño	Niña		
Domina mayúsculas	3,53	3,69	7,660	**
Maneja lápiz correctamente	3,69	3,85	14,801	***
Precisión recorte	3,41	3,64	16,435	***
Regularidad en el trazo	3,33	3,63	22,885	***
Nombre posiciones cuerpo	3,59	3,72	5,364	*
Sensaciones corporales	3,58	3,72	6,195	*

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

Los datos observados en la tabla 5.17. reflejan una gran significancia estadística entre los niños y las niñas con lengua materna *darija* en la dimensión “motricidad” y en las categorías “maneja lápiz correctamente”, “precisión recorte” y “regularidad del trazo”, con $p = .000$, seguidas de las categorías “nombre posiciones cuerpo” y “sensaciones corporales” con un $p < .01$, valor muy significativo. Concluyo que la dimensión “motricidad” se diferencia entre los niños y las niñas con lengua *darija*, y que se observa un valor de media mayor en las niñas (3,85) que en los niños (3,69).

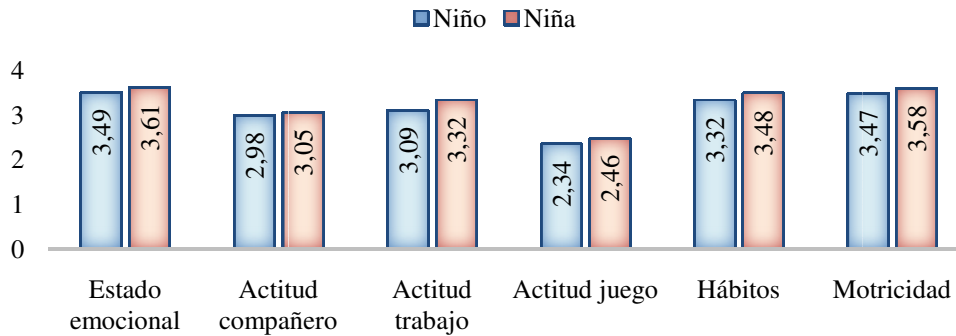
Asimismo, la categoría “regularidad en el trazo” es la que presenta más divergencia, con un valor de $F = (22,885)$.

Figura 5.16. Rendimiento comunicación y lenguaje de lengua materna darija según género



La figura 5.16. valora el rendimiento académico según el género del alumnado de lengua materna *darija*. Los datos confirman que existen diferencias en las medias, obteniendo unos valores más altos las niñas en todas las áreas de la dimensión de “comunicación y lenguaje”. Distinguiendo como valor mayor de media la categoría de “lenguaje matemático” de las niñas (3,51) y el de menor valor de media (2,94) para la comprensión oral de los niños.

Figura 5.17. Rendimiento habilidades sociales y motricidad de lengua materna *darija* según género



Del mismo modo, en la dimensión de “habilidades sociales” (ver figura 5.17.) las niñas obtienen los valores de media mayores en todas las áreas, destacando el estado emocional (3,61) y la motricidad (3,58) de las niñas, en cambio, los valores con menor media pertenecen a las áreas de actitud ante el juego (2,34) y la actitud ante los compañeros (2,98) de los niños.

5.1.2.4. Contraste del rendimiento a través de la lengua materna

Tabla 5.18. Lengua materna: comprensión oral

Comprensión oral	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	<i>Darija</i>		
Escucha cuentos	3,70	3,34	27,134	***
Se distrae	2,22	2,41	4,468	*
Sigue y recuerda una narración	3,55	3,17	23,955	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

En este bloque se ha valorado el rendimiento a través de la lengua materna. En la tabla 5.18. buscábamos si hay heterogeneidad entre la lengua *darija* y la castellana en relación con la dimensión “comprensión oral”, y sus tres categorías.

Los datos confirman mucha significación en las categorías “escucha cuentos” y “sigue y recuerda una narración”, ambas con un $p = .000$. El valor mayor de $F:(27,134)$ aparece en la categoría “escucha cuentos”. Viendo el valor mayor de media en la lengua castellana (3,70), frente al de *darija* (3,34), concluimos que el alumnado de lengua castellana presenta mejor comprensión oral, a la vez que en lengua *darija* la categoría “se distrae” es más alta (2,41).

Tabla 5.19. Lengua materna: expresión oral

Expresión oral	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	Darija		
Vocabulario preciso	3,73	3,19	56,573	***
Producciones comprensibles	3,74	3,33	37,317	***
Utiliza imaginación	3,54	3,09	31,467	***
Termina cuentos	3,49	3,07	26,946	***
Describe fotos	3,72	3,20	46,365	***
Sigue diálogos	3,76	3,30	43,420	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

En relación con la tabla 5.19., se observa en el ámbito de la expresión oral la divergencia entre la lengua castellana y la *darija* en las seis categorías, viendo que todas tienen $p = .000$. Destaca, con un valor de $F:(56,573)$, la categoría “vocabulario preciso”, cuyo valor de media en castellano (3,73) es mayor que en la lengua *darija* (3,19); siempre se observan valores más altos en la lengua castellana que en la lengua *darija* en todas las categorías.

Tabla 5.20. Lengua materna: expresión escrita

Expresión escrita	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	Darija		
Escribe lo que le dictan	3,46	3,10	18,263	***
Percibe diferencia en palabras	3,44	3,02	24,150	***
Relaciona dibujo palabra	3,56	3,07	35,660	***
Ordena frases	3,09	2,62	25,617	***
Mayúsculas / minúsculas	3,68	3,52	6,219	**

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

La tabla 5.20. presenta mucha significación estadística en todas las categorías de la dimensión “expresión escrita”, con $p = .000$ para “escribe lo que le dictan”, “percibe diferencia en palabras”, “relaciona dibujo palabra” y “ordena frases”, valorando que la que más destaca por tener el valor más alto de $F:(35,660)$ es “relaciona dibujo palabra”. Las medias siguen destacando a favor de la lengua castellana, siendo la mayor (3,46) para la categoría “escribe lo que le dictan”, frente a la lengua *darija* (3,10). Concluyendo que encontramos mucha divergencia entre la lengua castellana y la *darija* en todas las categorías, siendo la primera la que obtiene valores más altos.

Tabla 5.21. Lengua materna: conciencia fonética

Conciencia fonética	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	Darija		
Dividir palabra y sonido	3,56	3,12	10,532	***
Vocales iguales	3,32	3,03	7,787	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

Seguidamente, mostramos las diferencias en el promedio de los resultados de la dimensión “conciencia fonética” (ver tabla 5.21.), que derivan de las dos variables que miden este factor: división de palabras por sonidos y vocales iguales, según la lengua materna castellano o *darija*. Se observa que para ambas pruebas existen diferencias significativas a un nivel de confianza del 99,9% en los resultados del rendimiento de los/as alumnos/as en conciencia fonética. En cuanto a las variables, “dividir palabra y sonido” y “vocales iguales”, la probabilidad de error es de menos del 0,1%, y podemos afirmar que el rendimiento es mayor en alumnos/as de lengua materna castellana que en los de *darija*. Se observa que la media en rendimiento en “dividir palabra y sonido” y “vocales iguales” es de (3,56) y de (3,32) respectivamente para los que provienen de lengua materna castellana, y de (3,12) y (3,03) para los que sus madres son de lengua *darija*, todo ello con una razón F : (10.532), $p < .001$ y F : (7.787), $p < .001$.

Tabla 5.22. Lengua materna: lenguaje matemático

Lenguaje matemático	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	Darija		
Números cantidades	3,79	3,57	14,452	***
Ordena por números	3,79	3,61	2,120	*
Copia triángulo	3,87	3,69	11,129	***
Suma vertical horizontal	3,56	3,29	11,479	***
Líneas cerradas abiertas	3,84	3,59	27,439	***
Líneas rectas curvas	3,84	3,61	19,982	***
Concepto lejos cerca	3,85	3,60	20,062	***
Objetiva tiempo	3,50	3,22	13,924	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

La tabla 5.22., que mide el rendimiento en el lenguaje matemático según la lengua materna de los/as alumnos/as, ya sea esta castellana o *darija*, nos muestra las distintas variables que conforman el factor lenguaje matemático y los resultados obtenidos en estas pruebas en función de la procedencia de la lengua materna.

En todas las pruebas se observa que los valores de las medias de rendimiento matemático son mayores en aquellos/as alumnos/as cuya lengua materna es la castellana. Para afirmar que estas diferencias en el rendimiento matemático son de hecho en función de la procedencia de la lengua materna y no fruto del azar, se observa que cada una de las pruebas es significativa a un nivel de $<.001$ en todas las categorías, a excepción de “ordena por números”, que es significativa con un valor de <0.05 . Podemos afirmar que los resultados en rendimiento matemático de los/as alumnos/as de lengua materna castellana tienen un rango medio de 0,37 (valor máximo: 3,87 – valor mínimo: 3,5), mientras que los resultados en alumnos/as de lengua materna *darija* son de 0,47 (valor máximo: 3,69 – mínimo: 3,22) y, por tanto, queda comprobada la menor variabilidad de resultados en el alumnado de lengua materna castellana. Podemos concluir que existe relación entre los resultados obtenidos en rendimiento matemático y la procedencia de la lengua materna, en este caso, a favor del alumnado de lengua materna castellana.

Tabla 5.23. Lengua materna: habilidades sociales

Estado emocional	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	<i>Darija</i>		
Identifica emociones	3,82	3,59	18,612	***
Comparte sentimientos	3,76	3,51	17,614	***
Actitud ante el compañero				
Relación compañeros	3,68	3,52	8,329	***
Dominante independiente	2,43	2,21	5,019	**
Colabora tareas	3,75	3,34	9,957	***
Actitud ante el trabajo				
Acepta normas	3,66	3,37	16,898	***
Ritmo trabajo	3,58	3,27	18,744	***
Termina tareas	3,65	3,43	10,005	***
Perfeccionista	3,10	2,75	9,640	***
Actitud ante el juego				
Tiene iniciativa	2,92	2,66	8,665	***
Acepta consecuencias	3,40	3,21	5,629	**
Hábitos				
Ordenado	3,50	2,29	7,042	**
Cuida material	3,58	3,42	10,887	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

Cuando se expresan los resultados del rendimiento académico en habilidades sociales según la lengua materna de los/as alumnos/as, observamos que, para cada subgrupo que

engloba el factor “habilidad social”, las diferencias en la media de rendimiento son desiguales según sea la lengua materna del alumno/a castellana o *darija*. Estas diferencias de medias son estadísticamente significativas a un nivel de $< .001$ para cada una de las variables, a excepción de las categorías “dominante independiente”, “acepta consecuencias” y “ordenado”, cuya probabilidad de errar a la hora de afirmar que existen diferencias significativas en el rendimiento es de $< .01$. Como se puede ver, para cada subgrupo que engloba el factor rendimiento en habilidades sociales (estado emocional, actitud ante el compañero, actitud ante el trabajo, actitud ante el juego y hábitos), las medias en rendimiento son superiores en todos los casos en los/as alumnos/as de lengua materna castellana frente al grupo de lengua *darija*.

Por tanto, cuando comparamos los dos grupos observamos que el rendimiento está influenciado por el origen de la lengua materna del alumnado, siendo en el caso particular de “ordenado”, en la dimensión de “hábitos”, donde más diferencias existen a favor de los estudiantes de lengua materna castellana.

Tabla 5.24. Lengua materna: motricidad

Motricidad	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	<i>Darija</i>		
Control pelota	3,64	3,52	3,132	*
Derecha izquierda	3,47	3,20	13,474	***
Baja escaleras	3,84	3,75	3,710	*
Movimientos compensados	2,85	3,06	4,022	*
Regularidad trazo	3,61	3,47	4,466	*
Nombra posiciones cuerpo	3,87	3,65	17,122	***
Sensaciones corporales	3,87	3,65	17,919	***

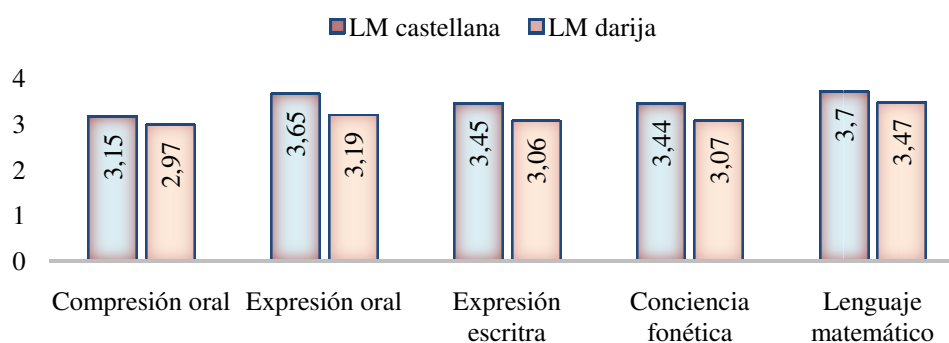
Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

En la tabla 5.24. se describen los resultados de los valores medios en rendimiento en cuanto a la motricidad, en función de la lengua materna castellana o *darija*. Si comparamos ambos grupos de estudiantes, se puede concluir que las medias de rendimiento en estudiantes de lengua materna castellana y *darija* son estadísticamente diferentes a un nivel de significación de $< .05$ y $< .001$. En consecuencia, tenemos mayor probabilidad de acertar si rechazamos la hipótesis nula (esto es, que no existen diferencias en rendimiento según lengua materna) en los casos de motricidad “derecha e izquierda”, “nombra posiciones cuerpo” y “sensaciones corporales”, ya que el valor de p es menor (más significativo sería p -valor $< .001$) que en los casos “controla la pelota”, “baja escaleras”, “movimientos compensados” y

“regularidad trazo”, donde $p < .05$. A la hora de detallar cada comparación en el rendimiento motriz, se observa que el rendimiento es mayor entre aquellos/as alumnos/as de lengua materna castellana a excepción de la variable “movimientos compensados” cuyo resultado es favorable en alumnos/as de lengua materna *darija*. En todos los casos se evidencia que el rendimiento en motricidad está afectado por la procedencia de la lengua materna del alumnado.

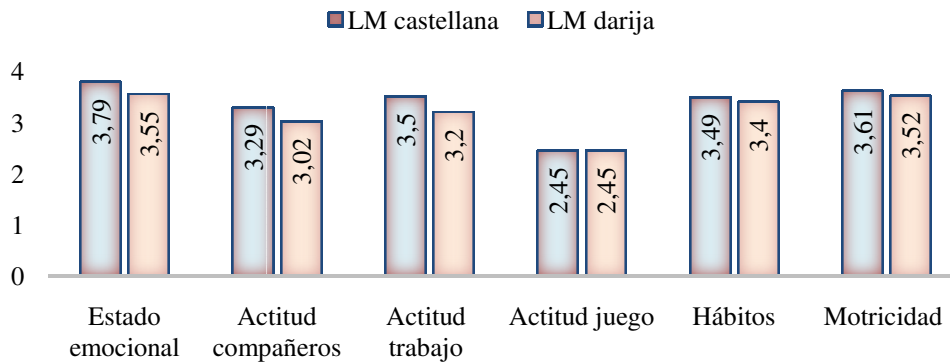
Para finalizar, podremos observar los valores de las medias obtenidas en este análisis, relacionado con las dimensiones de comunicación y lenguaje y habilidades sociales de los/as alumnos/as según su lengua materna, en las gráficas siguientes.

Figura 5.18. *Comunicación y lenguaje según la lengua materna*



El gráfico 5.18. comprende las medias de rendimientos generales en las dimensiones de comunicación y lenguaje. Como se puede observar, las variables que constituyen el grupo con lengua materna castellana obtienen puntuaciones más altas que el de *darija* en todas las categorías, destacando que los valores con mayor puntuación media representan a los/as alumnos/as de lengua materna castellana en las categorías de “lenguaje matemático” (3,7) y “expresión oral” (3,65). En cambio, las variables con los valores más bajos pertenecen a los/as alumnos/as de lengua materna *darija* en las categorías de “comprensión oral” (2,97) y “expresión escrita” (3,07).

Figura 5.19. *Habilidades sociales y motricidad según la lengua materna*



Para conocer las diferencias en la dimensión de habilidades sociales podemos observar la figura 5.19., quedando latente como se repite la misma dinámica que en el análisis anterior, de manera que todas las medias son superiores en los/as alumnos/as de lengua materna castellana, con la singularidad de que en la variable “actitud ante el juego” ambos grupos comparten la misma puntuación (2,45).

Las medias más altas de los niveles de rendimiento en habilidades sociales siguen a favor del alumnado de lengua materna castellana para las variables de “estado emocional” (3,79) y “motricidad” (3,01). Por el contrario, las medias que tienen los valores más bajos representan a las categorías de “actitud ante los compañeros” (3,02) y “actitud ante el juego” (2,45) a favor de los/as alumnos/as de lengua materna *darija*, aunque es preciso destacar que esta última media la comparte con los de lengua materna castellana.

5.1.2.5. Contraste de rendimiento a través de la lengua materna del género masculino

Tabla 5.25. *Lengua materna-niño: comprensión oral*

Comprensión oral	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	<i>Darija</i>		
Escucha cuentos	3,67	3,24	33,968	***
Sigue y recuerda una narración	3,47	3,07	23,653	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

A la hora de comparar los resultados en el rendimiento en comprensión oral entre los/as alumnos/as de lengua materna del niño castellana y *darija* (ver tabla 5.25.), las medias en las variables “escucha cuentos” y “sigue y recuerda una narración” muestran unos valores mayores en los de lengua castellana. Las diferencias en las medias son estadísticamente

significativas a un nivel de significación $< .001$, por tanto, con una elevada probabilidad de no equivocarnos, podemos afirmar que el rendimiento en comprensión oral depende de la lengua materna del niño, según sea esta castellana o *darija*.

Se puede observar que el rendimiento medio es mayor en aquellos estudiantes de lengua materna-niño castellana, siendo apenas susceptible el incremento de la diferencia media entre grupos cuando se establece la prueba “escucha cuentos” (0,43) respecto a “sigue y recuerda una narración” (0,4).

Tabla 5.26. Lengua materna-niño: expresión oral

Expresión oral	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	<i>Darija</i>		
Vocabulario preciso	3,66	3,15	41,148	***
Producciones comprensibles	3,67	3,29	27,992	***
Utiliza imaginación	3,43	3,07	18,153	***
Termina cuentos	3,38	3,01	18,654	***
Describe fotos	3,63	3,15	34,793	***
Sigue diálogos	3,70	3,24	37,015	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativo $p < .001$.

En la tabla 5.26., que compara el rendimiento en expresión oral entre alumnos de lengua materna del niño castellana y *darija*, volvemos a obtener diferencias en los valores medios de rendimiento estadísticamente significativos. En todos los casos los valores son altamente significativos pues todos los p-valores son $< .001$. Concluimos que se aprecian diferencias para los grupos que forman las variables del factor “expresión oral”, existiendo relación entre la variable del rendimiento en expresión oral y la lengua materna-niño. Como ocurre en los demás casos, estas diferencias son a favor de aquellos alumnos de lengua materna del niño castellana: los escolares de lengua materna-niño castellana obtienen mejores puntuaciones que los de lengua *darija*.

Comparando las diferencias entre cada una de las variables, destacamos como la distancia más amplia la que hay entre los grupos de la categoría “vocabulario preciso” (una diferencia de 0,51), lo que viene acompañado del valor estadístico de contraste *F* más alto con (41,148).

Tabla 5.27. Lengua materna-niño: expresión escrita

Expresión escrita	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	Darija		
Escribe lo que le dictan	3,37	3,03	14,077	***
Percibe diferencia en palabras	3,39	2,98	21,287	***
Relaciona dibujo palabra	3,50	3,01	32,345	***
Ordena frases	3,01	2,58	19,968	***
Mayúsculas minúsculas	3,66	3,46	8954	**

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

En la tabla 5.27., que mide las diferencias en las puntuaciones medias en rendimiento en expresión escrita según sea la lengua materna del niño castellana o *darija*, encontramos diferencias positivas (a favor de lengua materna-niño castellana) estadísticamente significativas. Todas ellas con un nivel de significación $< .001$, a excepción de la prueba de “mayúsculas minúsculas”, cuyo valor de significación es $< .01$. De ahí que podamos afirmar que el rendimiento académico medido a través del factor “expresión escrita” depende de la lengua materna-niño, obteniendo un rendimiento mayor entre aquellos alumnos de lengua materna-niño castellana. La puntuación que más difiere entre los dos grupos está en la prueba de “relaciona dibujo palabra”.

Tabla 5.28. Lengua materna-niño: conciencia fonética

Conciencia fonética	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	Darija		
Dividir palabra sonido	3,51	3,04	27,930	***
Vocales iguales	3,26	2,94	10,563	**

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

Para las diferencias en puntuaciones medias de rendimiento en conciencia fonética según lengua materna-niño (ver tabla 5.28.), se observa que para las dos pruebas que establecen el factor de estudio existen diferencias en las puntuaciones estadísticamente significativas. Las diferencias en las puntuaciones en rendimiento entre los dos grupos no son fruto del azar, sino que, con una probabilidad de equivocarnos menor de $.001$, estamos seguros de poder afirmar que existe relación entre el rendimiento en conciencia fonética y la lengua materna-niño.

De nuevo, estas diferencias son a favor de la lengua materna castellana y estas discrepancias positivas son más altas en la prueba de “dividir palabra sonido” que en la

prueba “vocales iguales” (0,47 frente a 0,32 respectivamente), esto se corrobora con los valores de significación y el valor de F para la prueba: “dividir palabra sonido” tiene $p < .001$ y $F:(27,93)$ y para “vocales iguales” vemos $p < .01$ y $F:(10,563)$.

Tabla 5.29. Lengua materna-niño: lenguaje matemático

Lenguaje matemático	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	Darija		
Forma rectángulo	3,27	3,11	3,246	*
Números cantidades	3,76	3,54	13,422	***
Ordena por numeración	3,77	3,60	16,840	***
Copia triángulo	3,83	3,64	10,819	**
Suma vertical horizontal	3,57	3,24	16,774	***
Líneas cerradas abiertas	3,81	3,52	23,777	***
Líneas rectas curvas	3,82	3,61	15,895	***
Concepto lejos / cerca	3,79	3,57	13,076	***
Objetiva tiempo	3,44	3,19	10,894	**

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$.

En la comparación del rendimiento en destreza lenguaje matemático según la lengua materna del niño ya sea castellana o *darija*, se observa que en las nueve pruebas de estudio existen diferencias estadísticamente significativas. Los resultados de las puntuaciones medias en rendimiento lenguaje matemático difieren en función de pertenecer al grupo de estudiantes de lengua materna-niño castellana o *darija*.

De nuevo se afirma que la pertenencia a uno u otro grupo influye en los resultados de las puntuaciones de las pruebas. En la misma línea vista hasta ahora, estas diferencias son altamente significativas para las categorías “números cantidades”, “ordena por numeración”, “suma vertical horizontal”, “líneas cerradas abiertas”, “líneas rectas curvas” y “concepto lejos / cerca”, donde $p < .001$. En cambio, para las categorías “copia triángulo” y “objetiva el tiempo”, se encuentran diferencias con un valor muy significativo asociado ($p < .01$), mientras que para la prueba “forma rectángulos”, su valor es solo significativo (p -valor $< .05$). Por estas razones, se puede concretar que las mayores diferencias se encuentran entre aquellas pruebas que corresponden a ámbitos numéricos, de líneas y del concepto de lejos / cerca. A la hora de reconocer qué grupo ofrece mejor rendimiento en lenguaje matemático, de nuevo, los alumnos de lengua materna-niño castellana obtienen en todas las pruebas valoraciones medias más altas que el grupo de lengua materna-niño *darija*.

Tabla 5.30. Lengua materna-niño: habilidades sociales

Estado emocional	Media Castellano	Darija	Razón F	Sig.
Identifica emociones	3,78	3,55	15,775	***
Comparte sentimientos	3,71	3,44	19,395	***
Actitud ante compañeros				
Relación compañeros	3,64	3,52	3,767	*
Colabora en tareas	3,77	3,25	9,548	**
Actitud ante el trabajo				
Acepta normas	3,65	3,23	31,729	***
Ritmo trabajo	3,49	3,23	10,517	**
Termina tareas	3,57	3,35	8,620	**
Perfeccionista	2,99	2,58	11,011	*
Actitud ante el juego				
Tiene iniciativa	2,87	2,66	6,027	*
Acepta consecuencias	3,38	3,12	18,245	**
Hábitos				
Ordenado	3,36	3,09	9,853	**
Cuida material	3,43	3,12	13,867	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

Ante las distintas pruebas que conforman el factor “habilidades sociales” (ver tabla 5.30.), se pretende conocer si dichas pruebas están relacionadas con la lengua materna-niño de la que proceda el alumno siendo esta castellana o *darija*. Observando todos los resultados, hay evidencias estadísticamente significativas para afirmar que el rendimiento en habilidades sociales depende de la pertenencia a uno de estos grupos. Distinguiendo cada una de ellas, en las categorías “identifica emociones”, “comparte sentimientos”, “acepta normas” y “cuida material” los resultados son altamente significativos, con unos valores muy pequeños $p < .001$. Siguiendo el orden de relevancia en la diferencia de resultados de las pruebas según los grupos, vienen las categorías “colabora en tareas”, “ritmo trabajo”, “termina tareas”, “acepta consecuencias” y “hábitos ordenados” $p < .01$. Por último, siendo significativo pero a menor probabilidad, se encuentran las categorías “relación con compañeros”, “perfeccionista” y “tiene iniciativa”, con $p < .05$.

Ante las distintas pruebas relacionadas con la dimensión “habilidades sociales” se llega a la misma conclusión: el alumnado de lengua materna-niño castellana obtiene mejor rendimiento que el grupo de lengua materna-niño *darija*.

Tabla 5.31. Lengua materna-niño: motricidad

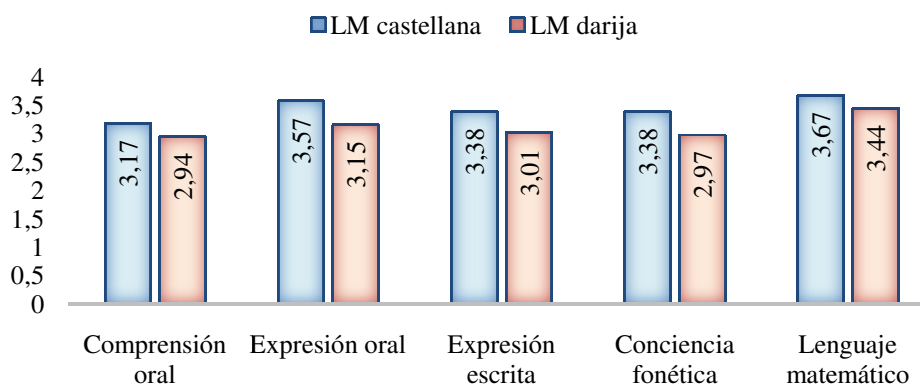
Motricidad	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	Darija		
Derecha izquierda	3,44	3,17	11,573	**
Movimientos compensados	2,68	3,09	13,808	***
Regularidad trazo	3,49	3,33	4,541	*
Nombre posiciones cuerpo	3,86	3,59	23,570	***
Sensaciones corporales	3,84	3,58	18,894	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

En esta última tabla 5.31., que analiza el contraste de rendimiento a través de la lengua materna de género masculino, se aprecian las diferencias de las puntuaciones medias de rendimiento en motricidad según sea el alumno de lengua materna castellana o *darija*. Los resultados son estadísticamente significativos y se puede afirmar, con una probabilidad de equivocarnos menor a .001, que la procedencia de la lengua materna del niño afecta al rendimiento motriz en las categorías “movimientos compensados”, “nombre posiciones cuerpo” y “sensaciones corporales” (p -valor $< .001$).

Por otra parte, en las categorías “derecha izquierda” y “regularidad trazo”, las diferencias son significativas a un nivel de $p < .01$ y $p < .05$ respectivamente. A la hora de establecer qué grupo obtiene mejor rendimiento en habilidades motrices, de nuevo, el grupo perteneciente a lengua materna castellana ofrece mejores puntuaciones medias, a excepción de la prueba “movimientos compensados”, donde los alumnos de lengua materna *darija* obtienen mejores puntuaciones que los de lengua materna castellana.

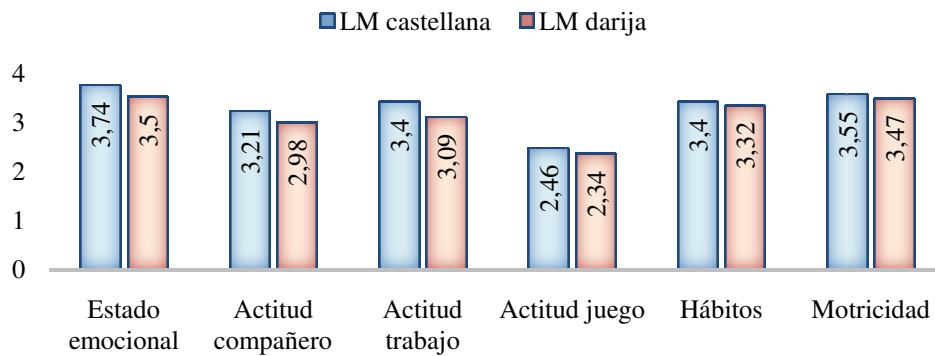
Figura 4.20. Rendimiento en comunicación y lenguaje según la lengua materna de los niños



Tal y como se observa en la figura 5.20., que representa los niveles de rendimiento para la dimensión de lenguaje y comunicación de los alumnos de género masculino según el origen de su lengua materna, los valores de las medias de todas las categorías tienen unos niveles más altos para los niños con lengua materna castellana que para los de *darija*.

Con respecto a las medias más altas y bajas de la gráfica, podemos observar que el lenguaje matemático (3,67) y la expresión oral (3,57) exhiben las de mayor valor a favor de los niños de lengua materna castellana y que las medias con valores inferiores están asociadas a los niños de lengua materna *darija* para las categorías de “comprensión oral” (2,94) y “conciencia fonética” (2,97).

Figura 5.21. Rendimiento en habilidades sociales y motricidad según la lengua materna de los niños



Asimismo, en el gráfico 5.21. se confirma la misma dinámica en el rendimiento cuando se utiliza como variable independiente la lengua materna. De esta forma, nuevamente se ratifica la existencia de mejores resultados de rendimiento en todas las áreas de la dimensión “habilidades sociales y motricidad” de los niños de lengua materna castellana.

En este sentido, las medias que engloban las puntuaciones medias más altas están agrupadas en las categorías de “estado emocional” (3,74) y “motricidad” (3,55) de los niños de lengua materna castellana, en cambio, los niños de lengua materna *darija* tienen las puntuaciones de menor valor de media en las variables de “actitud ante el juego” (2,34) y “actitud ante los compañeros” (2,98).

5.1.2.6. *Contraste de rendimiento a través de la lengua materna de género femenino*

En este nuevo bloque se analizan las puntuaciones medias, la razón *F* y la significación del rendimiento del alumnado de género femenino según la lengua materna.

Tabla 5.32. *Lengua materna-niña: comprensión oral*

Comprensión oral	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	<i>Darija</i>		
Escucha cuentos	3,73	3,43	9,907	***
Se distrae	2,07	2,30	4,066	*
Sigue y recuerda una narración	3,62	3,29	11,788	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

La tabla 5.32. de este bloque muestra los distintos resultados de las pruebas de rendimiento en comprensión oral por medio de las variables “escucha cuentos”, “se distrae” y “sigue y recuerda una narración”. En la comparación de las medias entre las dos poblaciones de estudio, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas a un nivel $< .001$ en todas las pruebas a excepción de “se distrae”, donde $p < .05$.

Podemos afirmar que el rendimiento en comprensión oral depende del grupo al que pertenezca (lengua materna-niña castellana o *darija*), resaltando la magnitud de la categoría “sigue y recuerda una narración”, cuya diferencia está más marcada (difiere entre grupos en 0,33 puntos y $p < .001$, F : 11,788). Por el contrario, pese a ser significativa, la diferencia entre las medias obtenidas en puntuaciones en la prueba “se distrae” están marcadas por un nivel de significación $< .05$ y además esta diferencia es negativa (-0,23), lo que indica que es la única prueba del factor “comprensión oral” donde las alumnas de lengua materna-niña *darija* obtienen mejores puntuaciones que las de lengua castellana.

Tabla 5.33. *Lengua materna-niña: expresión oral*

Expresión oral	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	<i>Darija</i>		
Vocabulario preciso	3,81	3,24	34,125	***
Producciones comprensibles	3,82	3,38	25,054	***
Utiliza imaginación	3,65	3,12	26,036	***
Termina cuentos	3,61	3,14	19,811	***
Describe fotos	3,81	3,26	31,835	***
Sigue diálogos	3,83	3,38	25,674	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

En la tabla 5.33. tenemos las medias de las puntuaciones de los resultados de las distintas pruebas que determinan el factor “expresión oral” según la lengua materna del alumnado de género femenino sea castellana o *darija*. Como en todas las tablas analizadas hasta ahora, los resultados son estadísticamente significativos, por tanto, los valores del estadístico de contraste (razón *F*) nos indican que podemos contrastar la hipótesis de que las medias de las poblacionales son distintas, en cuyo caso los valores de significación son mucho menores al valor de significación preestablecido $p < .001$. Así pues, hay muy poca probabilidad de equivocarnos a la hora de afirmar que las alumnas de lengua materna-niña castellana obtienen un mejor rendimiento que las que tienen lengua materna *darija*.

Con una seguridad del 99,9%, en promedio las alumnas de lengua materna-niña castellana obtienen mejores resultados en las pruebas de expresión oral que las procedentes de lengua *darija*. De entre todas, la categoría “vocabulario preciso” es donde mayor diferencia existe (0,57, *F*: 34,125).

Tabla 5.34. Lengua materna-niña: expresión escrita

Expresión escrita	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	<i>Darija</i>		
Escribe lo que le dictan	3,54	3,18	10,869	***
Percibe diferencia en palabras	3,49	3,08	13,222	***
Relaciona dibujo palabra	3,62	3,13	20,117	***
Ordena frases	3,17	2,68	15,537	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

En la comparación de medias del rendimiento en expresión escrita según la lengua materna-niña de la estudiante sea castellana o *darija*, de nuevo estas diferencias son significativas. Todas las pruebas son estadísticamente significativas con $p < .001$. Por tanto, con un valor altamente significativo se puede afirmar que los resultados de expresión escrita dependen de la procedencia de la lengua materna-niña (castellana o *darija*). De manera que, según queda expresado en la tabla 5.34., estas diferencias son positivas hacia la lengua castellana, por tanto, son las alumnas de lengua materna-niña castellana quienes mejores resultados obtienen en las pruebas de expresión escrita.

Tabla 5.35. Lengua materna-niña: conciencia fonética

Conciencia fonética	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	<i>Darija</i>		
Dividir palabra sonido	3,62	3,22	15,575	***
Vocales iguales	3,30	3,12	4,779	**

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

A la hora de estudiar la relación entre la conciencia fonética y la lengua materna-niña, se observa que las puntuaciones medias en rendimiento fonético son diferentes. Estas diferencias son significativas, sabiendo que podemos establecer estadísticamente esas discrepancias, la probabilidad de equivocarnos en esta afirmación es mucho menor en la categoría “dividir palabra sonido”, pues su nivel de significación observado es $< .001$. De nuevo podemos concluir que las alumnas de lengua materna castellana obtienen mejores resultados medios en rendimiento que las de lengua *darija*.

Tabla 5.36. Lengua materna-niña lenguaje: matemático

Lenguaje matemático	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	<i>Darija</i>		
Forma rectángulos	3,48	3,18	7,045	**
Números cantidades	3,84	3,61	7,618	**
Copia triángulo	3,91	3,74	6,360	**
Suma vertical horizontal	3,55	3,34	3,636	*
Líneas cerradas abiertas	3,87	3,54	15,852	***
Líneas rectas curvas	3,87	3,61	11,877	***
Concepto lejos / cerca	3,94	3,64	17,225	***
Objetiva tiempo	3,56	3,25	9,265	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

En cuanto a la tabla 5.36., que define las diferencias en puntuaciones medias en lenguaje matemático según la lengua materna-niña sea castellana o *darija*, se contempla que las diferentes variables que forman el factor lenguaje matemático difieren de forma significativa en función de la pertenencia de la lengua materna-niña.

Para afirmar dicha sentencia, contamos con que la probabilidad de equivocarnos es baja, puesto que en las categorías “líneas cerradas abiertas”, “líneas rectas curvas”, “concepto lejos / cerca” y “objetiva el tiempo” el nivel de significación es $< .001$, mientras que, en las categorías “forma rectángulos”, “números cantidades” y “copia triángulo”, el nivel de significación observado es $< .01$, y, por último, la prueba “suma vertical horizontal” muestra

diferencias en los valores observados a un nivel de significación $< .05$. Volvemos a resaltar las diferencias en rendimiento de lenguaje matemático positivas a favor de las alumnas de lengua materna castellana en cada una de las pruebas.

Tabla 5.37. Lengua materna-niña: habilidades sociales

Estado emocional	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	Darija		
Identifica emociones	3,87	3,63	11,346	***
Comparte sentimientos	3,81	3,60	7,969	***
Actitud ante compañeros				
Relación compañeros	3,74	3,51	7,828	***
Dominante independiente	2,57	2,22	6,495	**
Colabora tareas	3,73	3,44	10,263	***
Actitud ante el trabajo				
Ritmo de trabajo	3,66	3,31	15,879	***
Termina tareas	3,74	3,52	6,058	**
Perfeccionista	3,21	2,95	3,347	*
Actitud ante el juego				
Tranquilo organizado	2,60	2,88	4,895	**
Tiene iniciativa	2,96	2,67	5,655	**
Hábitos				
Cuida material	3,73	3,54	4,371	*

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

Si evaluamos el rendimiento de las habilidades sociales según la lengua materna de las niñas, observamos que los diferentes valores de significación afirman que el factor “estado emocional” viene influenciado por la lengua materna de las niñas, ya sea esta castellana o *darija*. Así, las categorías “identifica emociones”, “comparte sentimientos”, “relación con compañeros”, “colabora tareas” y “ritmo de trabajo” son las pruebas con mayor diferencia en los resultados con $p < .001$, seguidas de “dominante independiente”, “termina tareas”, “tranquilo y organizado” y “tiene iniciativa” con $p < .01$. Por último, “perfeccionista” y “cuida material”, pese a haber diferencias en función de la lengua materna, comparten los valores de significación más elevados a la hora de afirmar esta expresión (p -valor $< .05$).

En cuanto a los resultados de rendimiento en estado emocional, todas las pruebas nos confirman que las alumnas de lengua materna-castellana son las que más rinden, a excepción de la categoría “tranquilo y organizado”, donde las alumnas de lengua materna *darija* obtienen mejores puntuaciones.

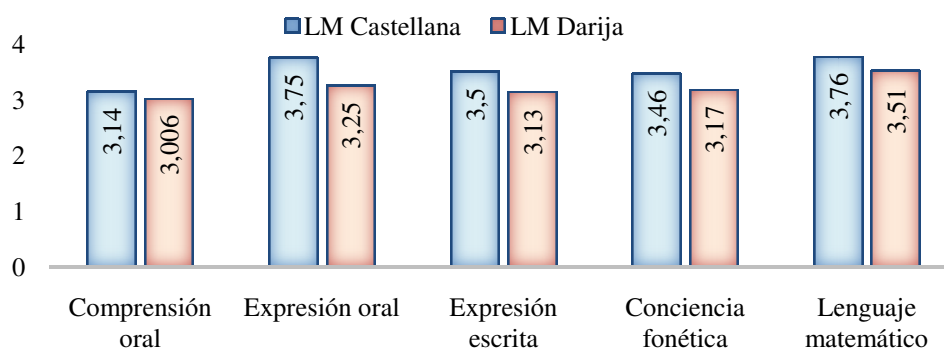
Tabla 5.38. Lengua materna-niña: motricidad

Motricidad	Media		Razón F	Sig.
	Castellano	Darija		
Control pelota	3,69	3,50	4,515	*
Derecha izquierda	3,50	3,22	7,523	**
Baja escalera	3,89	3,78	3,173	*
Ritmo respiratorio	3,78	3,65	3,082	*
Nombre posiciones cuerpo	3,88	3,72	5,416	**
Sensaciones corporales	3,91	3,73	8,084	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

La tabla anterior describe el rendimiento del grupo según lengua materna y género femenino. En ella se observa la comparación de las distintas pruebas que delimitan el factor motricidad. Ante los resultados obtenidos, se demuestra que la motricidad está relacionada con la lengua materna del género femenino según sea castellana o *darija*, observando cómo las medias de rendimiento son estadísticamente diferentes según la lengua materna. Con menor probabilidad de equivocarnos en tal afirmación, encontramos la categoría “sensaciones corporales” con $p < .001$ y $F:(8,084)$, a continuación, le siguen “derecha izquierda” y “nombre posiciones cuerpo”, cuyas diferencias en el rendimiento se afirman a un nivel de significación $< .01$, y, por último, “baja escalera” y “ritmo respiratorio” difieren en resultados de motricidad a un nivel de significación $< .05$. En todos los casos se observa que el rendimiento en motricidad es superior entre las alumnas con lengua materna-niña castellana.

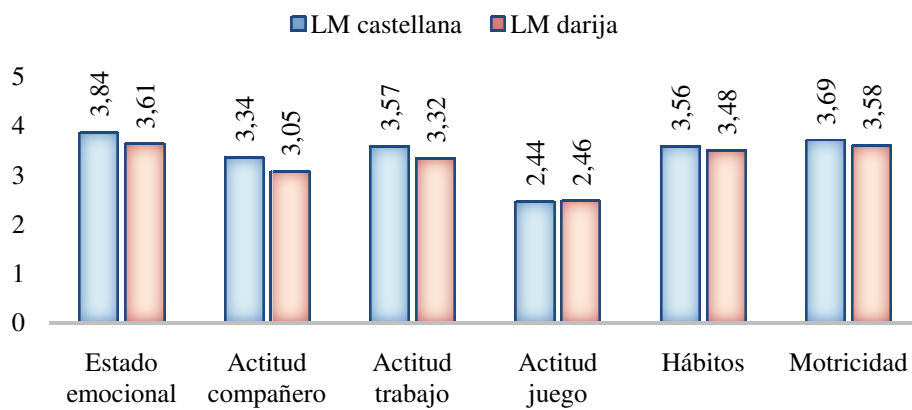
Figura 5.22. Rendimiento en comunicación y lenguaje según lengua materna de las niñas



Acerca de la figura 5.22., vamos a exponer las diferencias en el rendimiento de las niñas para la dimensión de “comunicación y lenguaje” según el origen de la lengua materna de estas alumnas.

De manera semejante a casos anteriores, los resultados se repiten cuando se compara el rendimiento a través de la lengua materna. Para simplificar, diremos que vuelve a tener mejor rendimiento el alumnado de lengua materna castellana en todas las dimensiones o áreas. Por esta razón, las puntuaciones medias más altas representan a las alumnas de lengua materna castellana para las variables “lenguaje matemático” (3,76) y “expresión oral” (3,75), mientras que los valores medios con menor puntuación pertenecen a las variables “comprensión oral” (3,006) y “expresión escrita” (3,13) de las niñas de lengua materna *darija*.

Figura 5.23. Rendimiento en habilidades sociales y motricidad según lengua materna de las niñas



Por lo que se refiere a la figura 5.23., donde se exponen los rendimientos medios para la dimensión de “habilidades sociales y motricidad” de las alumnas según el origen de su lengua materna, todas las categorías de la misma obtienen unos niveles superiores a favor de las niñas de lengua materna castellana, aunque en el caso de la variable “actitud ante el juego” la puntuación media más alta es para las niñas de lengua materna *darija* (2,46).

Una vez concretadas las puntuaciones generales en los rendimientos de esta dimensión, nos hemos centrado en aquellas medias que representan los valores de mayor y menor puntuación, quedando asociadas para el primer caso las variables “estado emocional” (3,84) y “motricidad” (3,69) de las niñas de lengua materna castellana, mientras que las medias que presentan valores más bajos se asignan a la variable “actitud ante el juego” en ambos grupos de lengua materna. Sin embargo, hay una particularidad en este caso, ya que, de forma contraria a la mayoría los resultados de nuestros análisis, la media más baja en esta categoría es para las niñas de lengua materna castellana (2,44).

5.1.3. Análisis factorial del rendimiento académico

Según lo expuesto con anterioridad, y con el objetivo de resumir o condensar la información de los ítems referentes a las dimensiones “comunicación y lenguaje”, “habilidades sociales” y “motricidad” de los niños y niñas de lengua materna castellana y *darija*, se consideró adecuado realizar la técnica de reducción de datos, en este caso variables, denominada *análisis factorial* para, de esta forma, observar y explorar qué ítems compartían mayor grado de información en los tres factores obtenidos mediante la aplicación de criterios de selección factorial.

A través de este análisis se pretenden observar las agrupaciones de variables relativas a los instrumentos de medida en cada una de las dos lenguas maternas. Asimismo, como método de extracción, se manejó el *análisis de componentes principales*, además del método de *rotación de los factores de Normalización Varimax con Kaiser*. Para ello, los grupos analizados se congregaron en dos conjuntos:

- Analizar tres componentes según lengua materna castellana.
- Analizar tres componentes según lengua materna *darija*.

5.1.3.1. Modelo de rendimiento académico de alumnos/as según la lengua materna

Tabla 5.39. Factores que definen el lenguaje y comunicación de alumnos/as de lengua materna castellana

Comunicación y lenguaje	1	2	3
Percibe diferencias en las palabras	,857		
Realiza dibujo palabra	,849		
Escribe lo que le dictan	,838		
Ordena frases	,753		
Divide palabras y sonidos	,719		
Sigue y recuerda narración	,615		
Mayúsculas minúsculas	,593		
Escucha cuentos	,581		
Producciones comprensibles		,849	
Sigue diálogos		,828	
Vocabulario preciso		,787	
Termina cuentos		,769	
Utiliza imaginación		,768	

Describe fotos	,742
Se distrae	,689
Vocales iguales	,545

Sometidos los ítems correspondientes a la dimensión de comunicación y lenguaje que hemos realizado para los dos conjuntos que componen la muestra diferenciada por la lengua materna, podemos comprobar que en el caso de los/as alumnos/as de lengua materna castellana se explica el 68,64% de la varianza. Un valor que consideramos suficiente para los objetivos de nuestro análisis, a través del modelo de componentes principales como método de extracción, al cual se le aplicó el método de rotación de Varimax con normalización Kaiser. Estas medidas de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin se presentan a continuación en la tabla 5.40., aportando los datos un excelente valor óptimo y adecuado KMO en su conjunto .918, incluso en la prueba de Bartlett que se distribuye con un relevante $p < .05 = .000$.

Tabla 5.40. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,918
	Chi-cuadrado aproximado	4641,140
Prueba de esfericidad de Bartlett	Gl	120
	Sig.	,000

De esta forma, se interpreta como asumible la condensación de los ítems en factores comunes, demostrando que existe un porcentaje suficiente de varianza común compartida entre las variables, datos que certifican que es correcto comentar la matriz rotada.

Del resultado de la rotación para el caso del alumnado de lengua materna castellana, con método Varimax, resultan tres componentes que explican el 49,66% para el primer componente, el 11,15% en el segundo y 7,5% para el tercero. De este modo, en la tabla 5.39. el primero explica el porcentaje más alto de la varianza, saturado con ocho variables que conforman una dimensión que alude al proceso de comprensión del lenguaje o interiorización de los aspectos lingüísticos con los que se trabaja en el ámbito infantil.

El segundo componente, que explica el 11,5% de la varianza, se manifiesta con la saturación de seis variables, aspectos que se relacionan con el proceso expresivo del lenguaje. El tercer factor, que explica el 7,5% de la varianza, está referido al ámbito de la conciencia

fonética en el lenguaje y la atención, quedando saturado con dos variables asociadas con habilidades básicas que se emplean en la utilización del canal auditivo a la hora de diferenciar los fonemas.

Tabla 5.41. Factores que definen el lenguaje y comunicación de alumnos/as de lengua materna *darija*

Comunicación y lenguaje	1	2	3
Producciones comprensibles	,847		
Sigue diálogos	,836		
Termina cuentos	,822		
Vocabulario preciso	,814		
Utiliza la imaginación	,812		
Describe fotos	,776		
Sigue y recuerda una narración	,523		
Percibe diferencias entre palabras		,828	
Relaciona dibujo palabra		,821	
Escribe lo que le dictan		,799	
Divide palabras y sonidos		,759	
Ordena frases		,749	
Mayúsculas minúsculas		,667	
Vocales iguales		,665	
Escucha cuentos			,516

En cuanto a la tabla 5.41., que corresponde a los/as alumnos/as de lengua materna *darija*, se aplicó el mismo modelo que en el caso de los/as alumnos/as de lengua materna castellana. En este caso, podemos comprobar que para estos/as alumnos/as la dimensión de “comunicación y lenguaje” explica el 76,08% de la varianza, dato que hemos considerado válido según los objetivos de nuestro análisis. Para ello, igualmente, se tuvo en cuenta el modelo de componentes principales como método de extracción, a través del método de rotación de Varimax con normalización de Kaiser, medidas de adecuación al muestreo que tiene un valor de .954 según la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin y una significación de .000.

Así pues, observamos cómo el primer factor, que explica el 62,17% de la varianza, se satura con siete variables que aluden al proceso de expresión oral del lenguaje, y el segundo componente, saturado con siete variables y que explica el 8,01% de la varianza, se refiere al proceso de comprensión del lenguaje. Finalmente, el tercer componente se satura con una

variable y cuenta con un 5,9% de la varianza, que apunta al desarrollo comprensivo del lenguaje oral en este periodo de Infantil.

Para resumir las tablas 5.39. y 5.41., que representan a las distintas categorías que engloban el bloque de comunicación y lenguaje, podemos observar que la aplicación del mismo modelo a los dos grupos diferenciados por la lengua materna se nos presenta con los componentes en distinto orden. Quedando, en el caso de la lengua materna castellana, en un proceso del lenguaje relacionado con la captación del mensaje y su utilización posterior, aspecto que vemos de forma natural en una persona que trabaja con la lengua materna relacionada con la oficial.

En cambio, aquellos/as alumnos/as que no tienen esta situación de partida, sino que su lengua materna es diferente a la oficial, presentan un proceso que es distinto al del grupo anterior. Nos referimos a los/as alumnos/as de lengua materna *darija*, cuyo escenario de aprendizaje provoca un mayor esfuerzo a la hora de utilizar una lengua que puede ser para ellos/as novedosa. En consecuencia, y para este caso, observamos cómo el segundo factor del alumnado de lengua materna castellana es el primero para los de lengua materna *darija*. Por lo tanto, diremos que hay dos modelos diferenciados dependiendo de la lengua materna en particular y de la cultura en general.

Tabla 5.42. Factores que definen el lenguaje matemático de alumnos/as de lengua materna castellana

Lenguaje matemático	1	2	1
Líneas rectas curvas	,837		
Líneas cerradas abiertas	,816		
Concepto lejos / cerca	,756		
Ordena por numeración		,808	
Número cantidades		,727	
Forma rectángulos		,629	
Copia triángulo		,600	
Objetiva tiempo			,800
Suma vertical horizontal			,644

Con respecto a la dimensión del lenguaje matemático, representado en la tabla 5.42., las categorías correspondientes para los dos conjuntos que componen la muestra diferenciada

según la lengua materna, podemos evidenciar que en el caso de los/as alumnos/as de lengua materna castellana se explica el 74,52% de la varianza. Igual que con anterioridad, se utilizó el mismo método de extracción y rotación, unas medidas de adecuación muestral que reflejan un valor de .879 y una significación de .000, según la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin.

Del resultado de la rotación con el método Varimax, resaltan tres componentes que explican el 57,02% para el primero, el 9,67% en el segundo y el 7,83% para el tercero. El primer componente, que revela el porcentaje más alto de la varianza (57,02%), se satura con tres variables que conforman habilidades relacionadas con la diferenciación de figuras con distintas formas y el conocimiento de relaciones temporales, así como con la cuantificación de las medidas.

Seguidamente, el segundo componente se satura con cuatro variables atribuidas al establecimiento y diferenciación de números y cantidades. Además de estas, cabe destacar la facilidad en reconocer a través de la comparación entre semejanzas y diferencias como una de las habilidades básicas que puede garantizar la lógica de conjuntos según su tamaño. Para finalizar, el tercer factor, explicativo del 7,83% de la varianza, se satura con dos variables asociadas a rutinas atribuidas a la noción del tiempo.

Tabla 5.43. Factores que definen el lenguaje matemático de alumnos/as de lengua materna darija

Lenguaje matemático	1	2	1
Líneas rectas curvas	,904		
Concepto lejos / cerca	,873		
Líneas cerradas abiertas	,830		
Copia triángulos	,572		
Forma rectángulos		,850	
Suma vertical horizontal		,710	
Objetiva tiempo		,685	
Número cantidades		,685	
Ordena por numeración			,964

En cuanto a la tabla 5.43., que pertenece a la dimensión relacionada con el lenguaje matemático de los/as alumnos/as de lengua materna *darija*, se aplicó el mismo modelo que para el alumnado de lengua materna castellana. En este caso, podemos comprobar cómo el

modelo explica el 76,08% de la varianza. Consecutivamente, se tuvieron en cuenta los valores según el modelo de componentes principales como método de extracción, a través del método de rotación de Varimax con normalización de Kaiser, con unos valores para la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin de .907 y una significación de .000.

Los tres componentes obtenidos explican el 62,16% para el primer caso, el 9,6% en el segundo y el 7,8% para el tercero. En este sentido, existe una saturación parecida en el primer componente para los dos grupos; sin embargo, en el grupo de lengua materna *darija* se añade una variable más, que tiene relación con la capacidad de reproducir un triángulo. Igualmente, en el segundo componente se repiten la mayoría de las categorías en ambos grupos e, incluso, la misma saturación, con la diferencia de que la variable ordena por numeración pertenece al tercer componente y la objetividad del tiempo se sitúa en el segundo componente.

En definitiva, en las tablas 5.42. y 5.43., que representan a las distintas categorías que engloba el bloque de “lenguaje matemático”, podemos observar que la aplicación del mismo modelo a los dos grupos diferenciados por la lengua materna nos presenta componentes muy parecidos. Esta uniformidad en los resultados para los dos grupos nos lleva a comprender que, en el ámbito matemático, culturalmente compartido y simbólico, existen menos diferencias a la hora de valorar la capacidad de comprender estas abstracciones. Una habilidad desarrollada por la creación de vínculos entre su lenguaje informal y nociones intuitivas y el lenguaje abstracto y simbólico de las matemáticas, cuyo progreso está en relación con cada modelo cultural.

Tabla 5.44. Factores que definen las habilidades sociales de alumnos/as de lengua materna castellana

Habilidades sociales	1	2	3
Cuida material	,849		
Ordena	,849		
Ritmo de trabajo	,777		
Termina tareas	,717		
Acepta normas	,631		
Perfeccionista	,621		
Comparte sentimientos		,762	
Relación compañeros		,730	
Identifica emociones		,652	
Tiene iniciativa		,506	

Acepta normas j	,744
Juega poco	,676
Dominante independiente	,635
Ensuciarse	,577
Tranquilo organizado	,549

Según la tabla 5.44., que trata la dimensión de habilidades sociales, para las categorías correspondientes a la misma según la lengua materna castellana, los tres factores planteados se saturan con un 51,62% de la varianza. Igual que en los análisis anteriores, se ha seguido el mismo método de rotación y extracción, obteniendo unas medidas de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin con un valor de .791 y una significación de .000.

Los tres componentes resultantes de la rotación de Varimax explican el 25,08% para el primer factor, con una saturación de siete categorías, donde hablamos de aquellos hábitos que se cumplimentan en los/as niños/as a estas edades; una condición que viene determinada por una preocupación manifiesta hacia el sentido de cumplir, que puede estar relacionado con el desarrollo del control externo ante distintas situaciones.

El segundo componente, que explica el 12,58% de la varianza, alude al ámbito emocional aplicado a la relación con los/as compañeros/as; queremos ver, en este aspecto, una pincelada de individualidad propia de la cultura occidental. Para terminar, el tercer factor, que explica una varianza del 8,9%, viene saturado con cinco variables que están muy relacionadas con la actitud que se da al comunicarse con los/as compañeros/as a través del juego.

Tabla 5.45. Factores que definen las habilidades sociales de alumnos/as de lengua materna darija

Habilidades sociales	1	2	3
Cuida material	,827		
Ordena	,809		
Acepta normas j	,771		
Tranquilo organizado	,678		
Perfeccionista	,598		
Acepta consecuencias	,595		
Ritmo de trabajo	,570		
Termina tareas	,537		
Comparte sentimientos		,733	
Identifica emociones		,713	

Relación compañeros	,712
Colabora tareas	,649
Dominante independiente	,778
Acepta normas	,660
Tiene iniciativa	,598

En este caso, en el modelo que representa la tabla 5.45., referida a la dimensión de habilidades sociales del alumnado de lengua materna *darija*, observamos como los factores planteados quedan saturados con un 52,6% de la varianza. Obteniendo una medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin con un valor de .859 y una significación de .000.

Según la rotación de Varimax, los tres componentes resultantes explican para el primer factor el 25,08% de la varianza, con una saturación de ocho categorías. En este sentido, se comprende que hay mayor preocupación por cumplir con el elenco de normas y obligaciones que se les van proporcionando a los/as alumnos/as en este periodo de Infantil. El segundo factor, que explica el 10,94%, se satura con cuatro categorías, que son ejemplo de la asociación de la vida emocional proyectada a la relación entre los iguales, además, en este caso podemos destacar cómo la relación hacia los compañeros tiene una tendencia en la última de las variables, cuya saturación identifica una característica de la cultura musulmana, que es la colaboración entre ellos.

El tercer factor, determinado por la actitud ante el juego, está saturado con tres variables que explican el 9,08% de la varianza, observando cómo se perfilan aspectos que pueden estar condicionados por hábitos culturales a través de actitudes independientes hacia el propio grupo en el juego; finalizando con la coincidencia e iniciativa en común de los dos grupos a la hora de aceptar normas en actividades relacionadas con el juego.

Asimismo, las prácticas que se enseñan a los/as niños/as en la escuela tienden a unificar su comportamiento ante determinadas situaciones. Las influencias culturales pueden realizar un modelado para estos hábitos que explican las diferencias que hemos observado en el análisis de la dimensión de “habilidades sociales” entre ambos grupos.

Tabla 5.46. Factores que definen la motricidad de alumnos/as de lengua materna castellana

Motricidad	1	2	3
Precisión recorte	,790		
Domina mayúsculas	,731		
Regularidad trazo	,718		
Derecha izquierda	,697		
Maneja el lápiz correctamente	,570		
Sensaciones corporales		,892	
Nombra posiciones del cuerpo		,890	
Movimientos compensados			,889

En cuanto a la tabla 5.46., que atiende a la dimensión “motricidad”, podemos observar que las categorías correspondientes, que representan al grupo de lengua materna castellana, están definidas por tres factores que explican 61,8% de la varianza. Del mismo modo que en los análisis anteriores, se aplicaron los modelos de extracción y rotación. En el caso de la adecuación muestral según el método de Kaiser-Meyer-Olkinse obtuvo un valor de .852 y una significación de .000 en la prueba de Bartlett.

Atendiendo a los componentes obtenidos según la rotación de Varimax, el primer factor explica el 44,1%, con una saturación de siete variables que, en su mayoría, representan capacidades relacionadas con la precisión a la hora de manipular objetos y la coordinación de movimientos ejecutados por grupos de músculos pequeños. Asimismo, también se observa la existencia de categorías conectadas con la transformación muscular y la mejora del rendimiento motor que se traducen a través de la ejecución motriz.

Seguidamente, el segundo componente, que explica el 9,3% de la varianza, está saturado con tres variables caracterizadas por aspectos cualitativos que potencian la organización motora y la estructuración de la imagen corporal, así como el dominio y control voluntario de la respiración. Terminamos con el tercer factor, que explica una varianza del 8,3%, saturado con una variable que representa la capacidad en la coordinación de movimientos que determinan un buen desarrollo y control motor.

Tabla 5.47. Factores que definen la motricidad de alumnos/as de lengua materna *darija*

Motricidad	1	2	3
Regularidad trazo	,798		
Precisión recorte	,758		
Derecha izquierda	,721		
Domina mayúsculas	,699		
Maneja lápiz correctamente	,677		
Nombra posiciones del cuerpo		,859	
Sensaciones corporales		,856	
Ritmo respiratorio		,782	
Movimientos compensados			,865
Baja escaleras			,533

Como podemos observar en la tabla 5.47., relacionada con la dimensión de motricidad de los/as alumnos/as de lengua materna *darija*, los componentes planteados explican el 67% de la varianza, aparte de esto, se obtuvo un valor de *.884* de adecuación muestral según el método de Kaiser-Meyer-Olkin y una significación de *.000* en la prueba de Bartlett.

Los tres componentes resultantes explican, en el caso del primer factor, el 50,01% de la varianza, saturada por cinco variables, cuya categorización abarca aquellos aspectos relacionados con habilidades de acción, con movimientos que dependen de la representación y percepción del cuerpo y con actividades de cierta precisión y destreza. El segundo factor, que explica el 9,3%, se satura con tres variables, que comprenden funciones relacionadas con el uso consistente y consciente de los partes del cuerpo, afianzando la percepción del esquema corporal y la capacidad de emplear de forma estable los elementos de un determinado lado del cuerpo.

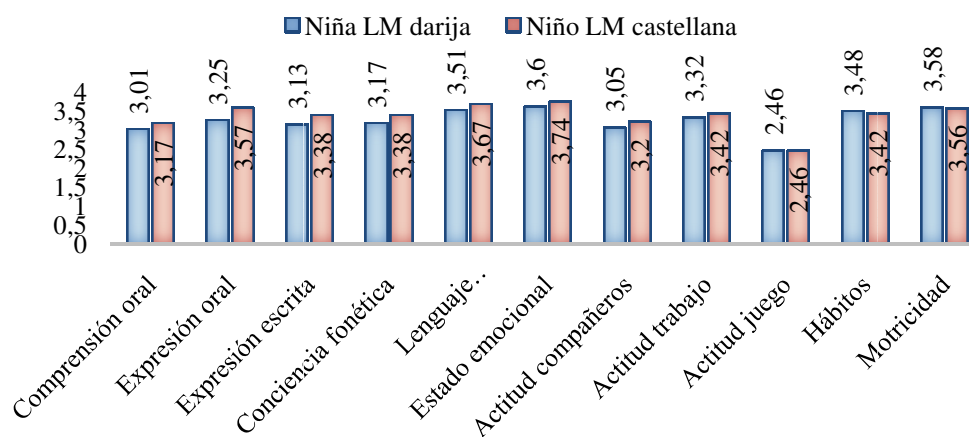
Para finalizar, el tercer factor está saturado con dos variables, que explican el 7,93% de la varianza, y abarca elementos relacionados con habilidades afines a la organización corporal y la correcta ejecución en la coordinación de movimientos.

Cabe destacar que estas dimensiones quedan estructuradas de forma muy parecida para los dos grupos, con la diferencia de que, en el caso del alumnado de lengua materna *darija*, resaltan aspectos asociados a la coordinación y el control muscular (motricidad gruesa) en el tercer factor, en cambio, entre el alumnado de lengua materna castellana este aspecto se

presenta reforzado con una categoría más relacionada con esta habilidad y, en esta cuestión, se ubica en el segundo factor. Igualmente, podemos observar cómo en el último factor (movimientos compensados) también se comparten características relacionadas con el control, la fluidez y la precisión de los movimientos que definen la calidad del mismo.

Una vez concretadas las diferencias en los niveles según el género femenino y la lengua materna castellana, queremos reafirmar el peso de la lengua en este proceso, de ahí que hayamos comparado las medias de las alumnas de lengua materna *darija* (ver figura 5.22.) con las de los alumnos de lengua materna castellana.

Figura 5.24. Rendimiento género lengua materna mixta



Con respecto a la figura anterior y atendiendo a la dimensión de “comunicación y lenguaje” podemos observar cómo todas las variables tienen unos valores medios superiores en los niños.

Igualmente, las medias son superiores en casi todas las áreas de la dimensión de “habilidades sociales”. Estas excepciones se dan en algunos ítems, como es el caso de la actitud ante el juego organizado, a favor de las niñas, y en todas las variables que evalúan los hábitos, menos en la importancia a ensuciarse, que en los niños tienen un valor mayor, es decir, existe menor preocupación entre los niños a ensuciarse.

Además, en la motricidad se vuelve a repetir que los ítems, en su mayoría, están a favor de los niños, aunque en aspectos relacionados con movimientos o habilidades para la manipulación de objetos que requieren la utilización de músculos más pequeños y precisos, los valores superiores son para las niñas de lengua materna *darija* (ver “domina letras mayúsculas”, “movimientos compensados”, “coge el lápiz correctamente”, “precisión en el

recorte”, “regularidad y seguridad en el trazo” y “control del ritmo respiratorio”), una situación que refuerza el peso que tiene la lengua con independientemente al género.

5.1.4. Análisis de varianza de variables relacionadas con modelos culturales

De la misma forma que para el cuestionario anterior, a la hora de obtener los datos se utilizaron estadísticos descriptivos. En cambio, en este caso, el objetivo principal era conocer los principales estadísticos de las variables relacionadas con los modelos culturales y su distribución al ser comparadas. Igualmente, solo se seleccionaron los datos más significativos. La presentación de las mismas se ha dividido en el orden siguiente:

- Dinámica familiar y cultural según la religión.
- Expectativas y hábitos según la religión.

5.1.4.1. Contraste de la dinámica familiar y cultural a través de la religión

Tabla 5.48. Dinámica familiar y cultural según la religión

Dinámica familiar y cultural	Media		Razón F	Sig.
	Musulmanes	Cristianos		
En la casa viven más de cinco personas	2,03	1,35	20,145	***
Comunicación familiar condicionada por la madre	2,89	2,25	23,050	***
Expresa sus sentimientos en la lengua materna	2,81	3,56	33,481	***
Utiliza en el ámbito social una lengua no oficial	2,32	1,16	125,100	***
Utiliza en el ámbito familiar una lengua no oficial	2,32	2,11	168,611	***
La alimentación sigue costumbres culturales	2,71	2,31	9,580	**
Conoce la historia y la herencia cultural	2,98	3,23	3,966	*
Celebra fiestas y acontecimientos culturales	3,47	3,67	4,085	*
La convivencia está condicionada por patrones de su grupo	2,34	1,93	10,912	**
Se comparte la zona de juego con otras culturas	3,38	2,84	23,160	***
Participa en actividades de organización de otros grupos	2,76	2,21	19,118	***
Las relaciones entre iguales se identifican por afecto	3,05	3,38	6,704	*
En el ámbito familiar existen horarios y normas	3,54	3,79	8,461	**
La principal referencia afectiva es la madre	3,26	2,78	19,251	***
Los resultados académicos los relaciona con la atención familiar	3,77	3,49	17,265	***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

En este punto analizaremos el bloque que describe las variables de modelos culturales. En primer lugar, tenemos la tabla 5.48., que analiza la dinámica familiar y cultural en función

de la religión de pertenencia: islam o cristianismo. Por lo tanto los distintos resultados en hábitos culturales y familiares dependen de la religión a la que pertenece el individuo. Existen diferencias significativas en las medias obtenidas de las distintas pruebas según su religión. A la hora de otorgar mayor probabilidad de no equivocarnos en esta afirmación, observamos que los resultados obtenidos en “en la casa viven más de cinco personas”, “comunicación familiar condicionada por la madre”, “utiliza en el ámbito social una lengua no oficial”, “utiliza en el ámbito familiar una lengua no oficial”, “se comparte la zona de juego con otras culturas”, “participa en actividades de organización de otros grupos”, “la principal referencia afectiva es la madre” y “los resultados académicos los relaciona con la atención familiar” dan una probabilidad de equivocarnos menor de .001. Además, observamos que los resultados en estas variables que miden la dinámica familiar y cultural son mayores en individuos pertenecientes a la religión cristiana. La variable “la alimentación sigue costumbres culturales” es aceptada por sus diferencias en valores medios según la condición religiosa, con un p-valor $< .01$, en este caso a favor de la religión islámica. En cuanto a la variable “expresa sus sentimientos en la lengua materna”, encontramos que los resultados obtenidos son mayores en la religión cristiana a un nivel de significación $< .001$. Para las variables “la convivencia está condicionada por patrones de su grupo” y “en el ámbito familiar existen horarios y normas” el p-valor es $< .01$, en este caso la primera a favor de la religión musulmana y la segunda de la cristiana.

Por último “conoce la historia y la herencia cultural”, “celebra fiestas y acontecimientos culturales” y “las relaciones entre iguales se identifican por afecto” tienen puntuaciones medias distintas a un nivel de significación $< .05$; estos resultados son mayores en la religión cristiana.

5.1.4.2. *Contraste de las expectativas y los hábitos culturales a través de la religión*

Tabla 5.49. *Expectativas y hábitos según la religión*

Expectativas y hábitos culturales	Media		Razón F	Sig.
	Musulmanes	Cristianos		
El padre tiene el control de la vida familiar	2,90	2,40	14,742	***
La madre muestra más cariño en las relaciones	3,52	2,90	36,968	***
Utiliza la misma lengua en lo social y familiar	3,01	3,83	73,667	***
Domina la lengua oficial	3,65	3,91	12,282	**
Utiliza la lengua oficial para satisfacer necesidades	3,56	3,85	10,361	**
Utiliza medios de comunicación relacionados con su cultura	2,62	3,36	33,184	***
Conoce actividades de otros grupos culturales	3,31	2,98	8,374	**
Tiene una imagen positiva de otros grupos	3,52	2,97	33,296	***
Comparte los valores de su cultura con otras diferentes	3,35	2,81	25,417	***
El grupo le transmite sentimientos de seguridad	3,29	2,94	9,721	**
La zona de juego en el ámbito educativo se comparte con otras culturas	3,49	3,20	9,095	**
Ayuda a persona de distinta cultura	1,25	3,33	27,035	***
Los amigos de otras culturas proceden contexto social	2,84	2,58	5,877	**
Relaciones entre iguales identificadas por proximidad	2,70	2,94	5,037	**
Compara los logros de su hijo con los de sus amigos	2,30	1,73	18,916	***
Pasa más de una hora diaria con sus amigos en la calle	2,98	2,76	4,574	*
Normalmente estudia en su dormitorio	2,20	2,57	7,878	**
Dedica más de una hora diaria al estudio en casa	3,03	2,73	6,245	*
Valora positivamente la lectura diaria	3,59	3,78	5,634	*

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$

Para finalizar con el análisis de varianza de modelos culturales, tenemos la tabla 5.49. que compara expectativas y hábitos culturales en función de la pertenencia a la religión cristiana o musulmana. La comparación de medias de las distintas pruebas que conforman las expectativas y hábitos culturales son estadísticamente significativas para afirmar que hay diferencias.

Por un lado, tenemos las variables “el padre tiene el control de la vida familiar”, “la madre muestra más cariño en las relaciones”, “tiene una imagen positiva de otros grupos”, “comparte los valores de su cultura con otros diferentes”, “ayuda a persona de distinta cultura” y “compara los logros de su hijo con los de sus amigos”, observando que los resultados obtenidos en estas variables son mayores entre la comunidad musulmana. Después

se agrupan las variables “conoce actividades de otros grupos culturales”, “el grupo le transmite sentimientos de seguridad”, “la zona de juego en el ámbito educativo se comparte con otras culturas”, “los amigos de otras culturas proceden del contexto social” y “normalmente estudia en su dormitorio”, donde las diferencias de medias son significativas a un nivel $< .01$, también en sentido positivo hacia los integrantes en la comunidad musulmana. Seguidamente, las variables “dedica más de una hora diaria al estudio en casa” y “valora positivamente la lectura diaria” cuentan con diferencias en sus resultados a un nivel de significación $< .05$ en sentido positivo hacia los pertenecientes a la religión cristiana.

Por otro lado, las variables “utiliza la misma lengua en lo social y familiar” y “utiliza medios de comunicación relacionados con su cultura” entablan diferencias de medias a un nivel de significación $< .001$ a favor de la comunidad cristiana. Las variables “domina la lengua oficial”, “utiliza la lengua oficial para satisfacer necesidades” y “relaciones entre iguales identificadas por proximidad” lo hacen a un nivel de significación $< .01$ y, de igual forma, con resultados mayores en la comunidad cristiana. Por último, en la variable “pasa más de una hora diaria con sus amigos en la calle” se encuentran diferencias significativas en sus valores medios a un nivel de significación $< .05$ a favor de la comunidad musulmana.

5.1.5. Análisis factorial de modelos culturales

De modo similar que en el análisis factorial de rendimiento académico, en este punto pretendemos observar las agrupaciones de variables relativas a los instrumentos de medida en cada una de las dos religiones que se profesan. En primer lugar, aplicando el criterio de autovalores mayores que la unidad, también llamado *criterio de raíz latente*. Posteriormente a la aplicación de un criterio a priori, se han seleccionado ocho factores o componentes que representan la unidad según los autovalores de nivel total, pero sin que haya sido priorizado en este criterio y, por lo tanto, me permite retener una solución de ocho componentes y determinar que estos mismos presentan una saturación conjunta aproximada al 60%, baremo mínimo requerido para una buena interpretación factorial. Siguiendo esta línea nos hemos establecido como idóneos dos objetivos:

- Analizar ocho componentes que definan los modelos culturales de las familias que practican la religión católica.
- Analizar ocho componentes que definan los modelos culturales de las familias que practican la religión islámica.

5.1.5.1. Modelo cultural de los padres de religión católica

Tabla 5.50. Dinámica familiar y cultural cristianos

Modelo cultural de familias de religión católica	1	2	3	4	5	6	7	8
Conoce los valores de su cultura	,888							
Tiene una imagen positiva de su grupo cultural	,831							
Conoce la historia y herencia cultural	,700							
El estilo de enseñanza familiar promueve la memorización		,826						
El estilo de enseñanza familiar fomenta habilidades sociales		,781						
El estilo de enseñanza familiar promueve la autoestima		,637						
La comunicación familiar está condicionada por la madre			,778					
La principal referente afectiva es la madre			,757					
En el ámbito familiar existen horarios y normas				,694				
Celebra fiestas y acontecimientos culturales				,654				
Piensa que los buenos resultados están relacionados con la atención que presta la familia				,595				
Su estilo de enseñanza se centra en el razonamiento con diálogo					,778			
El nivel de exigencia en los estudios es alto en su familia					,716			
La convivencia se desarrolla según patrones culturales de su propio grupo						,768		
La comida se hace siguiendo costumbres culturales						,651		
En casa viven con otros familiares							,885	
En la casa viven más de 5 personas							,736	
La zona de juegos se comparte con distintas culturas								,810
Acepta uniones matrimoniales entre culturas diferentes								,511

Del mismo modo que para el análisis factorial de rendimiento, hemos sometido los ítems correspondientes a la dimensión de dinámica familiar y cultural para los dos conjuntos que componen la muestra diferenciada según el credo que profesan. En este sentido, podemos comprobar que en el caso de los padres de religión cristiana el modelo explica el 68,3% de la varianza acumulada. De ahí que hayamos considerado este valor como suficiente para cumplimentar los objetivos de nuestro análisis. Además, a través del modelo de componentes principales como método de extracción, se le aplicó el método de rotación de Varimax con normalización Kaiser, obteniendo unas medidas de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin que se presentan a continuación en la tabla 5.51., valores que aportaron a los datos un valor óptimo y adecuado KMO en su conjunto .558, e incluso en la prueba de Bartlett se distribuye con un excelente $p < .05 = .000$.

Tabla 5.51. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,558
	Chi-cuadrado aproximado	396,861
Prueba de esfericidad de Bartlett	Gl	210
	Sig.	,000

Así pues, se interpreta como válida la saturación de los ítems o variables en factores comunes, demostrando que existe un porcentaje suficiente de varianza común compartida entre las mismas, datos que garantizan la utilización de la tabla de matriz rotada que representa a los padres de religión cristiana para el bloque de dinámica familiar y cultural.

Del resultado de la rotación con método Varimax, resultan ocho componentes que explican la varianza, según el primero con el 13,88% y el segundo con un 11,65%, siendo estos los valores más altos en explicación de la varianza.

Esta técnica factorial valora la existencia de una buena proporción de variables. Como resultado, el primer componente se satura con tres variables relacionadas con la concienciación hacia la propia cultura, el segundo, también con tres variables, hace referencia a los estilos de educación, en el tercero las dos variables están relacionadas con el rol de los progenitores en el ámbito familiar, le sigue un cuarto componente con tres variables asociadas a las dos del quinto componente, que definen conjuntamente responsabilidades y actitud familiar hacia la educación, según el establecimiento de normas y horarios e implicación familiar en los resultados académicos. Finalizamos con el sexto, el séptimo y el octavo componentes, con dos variables cada uno, que explican el sentido subjetivo de compromiso, la convivencia y las costumbres familiares según su grupo.

Tabla 5.52. Expectativas y hábitos cristianos

Modelo cultural de familias de religión católica	1	2	3	4	5	6	7	8
Existe naturalidad en el contacto con las diferentes culturas	,774							
Conoce actividades de otros grupos culturales	,763							
Los contactos con otras culturas son percibidos como un enriquecimiento	,645							
Tiene una imagen positiva de otros grupos culturales	,618							
Comparte los valores de su cultura con otras diferentes	,600							
La zona de juego en el ámbito educativo es compartida con distintas culturas		,790						

Tiene relaciones sociales fuera del grupo cultural	,687	
Ayuda a personas que no pertenecen a su cultura	,504	
Utiliza medios de comunicación relacionados con su cultura	,809	
Posee objetos personales o decorativos de carácter religioso	,781	
El modelo de educación familiar es democrático	,716	
Dedica más de una hora diaria al estudio en casa	,674	
Normalmente estudia en su dormitorio	,661	
Diariamente pasa más de una hora en la calle con sus amigos	,794	
Asiste a las reuniones del centro educativo		,810
El padre tiene el control de la vida familiar		,847
La madre muestra más cariño en las relaciones familiares		,833
Las expectativas sobre posibilidades educativas son positivas		,801

En la tabla 5.52., relacionada con la dimensión de expectativas y hábitos culturales de los padres de religión cristiana de los/as alumnos/as de tercer curso de segundo ciclo de Educación Infantil, los ocho componentes planteados explican el 67,348% de la varianza acumulada. Igualmente que en análisis anteriores, se aplicó el método de Kaiser-Meyer-Olkin, obteniendo un valor de .593 de adecuación muestral y una significación de .000 en la prueba de Bartlett.

El factor o componente con mayor saturación de variables es el primero, con un total de cinco, relacionadas con la percepción de la convivencia entre las culturas. Seguidamente el segundo componente, con tres variables, vuelve a tener una asociación con aspectos interculturales, aunque en este caso más orientado al tipo de actuación con otros grupos, hábitos y expectativas que resaltan el interés en pautas que benefician las relaciones interculturales. El tercero está saturado con dos variables afines a factores externos que definen la identidad cultural. Las tres variables del cuarto componente se agrupan en categorías asociadas a los modelos, hábitos y ambiente familiar en relación con el aprendizaje. Un séptimo componente saturado con dos variables muestra el estilo afectivo en el núcleo familiar; en cambio, el quinto, sexto y octavo componentes están relacionados con normas, implicación y expectativas y presentan una menor saturación con solo una variable cada componente.

5.1.5.2. Modelo cultural de las familias de religión islámica

Tabla 5.53. Dinámica cultural y familiar musulmanes

Modelo cultural de familias de religión islámica	1	2	3	4	5	6	7	8
El estilo de enseñanza familiar promueve la memorización	,773							
El estilo de enseñanza familiar fomenta habilidades sociales	,748							
El estilo de enseñanza familiar promueve la autoestima	,685							
Realiza en casa tareas escolares los fines de semana y fiestas	,565							
Conoce la historia y herencia culturales		,777						
Conoce los valores de su cultura		,774						
Tiene una imagen positiva de su grupo cultural		,643						
Celebra fiestas y acontecimientos culturales		,563						
Utiliza en el ámbito social una lengua distinta a la oficial			,797					
En el ámbito familiar utiliza una lengua diferente a la oficial			,748					
La comida se hace siguiendo costumbres culturales			,707					
Su estilo de enseñanza se centra en el razonamiento con diálogo				,719				
Asignan responsabilidades y oportunidades para que los hijos puedan adquirir autonomía				,697				
Piensa que los buenos resultados están relacionados con la atención que presta la familia				,591				
La zona de juegos se comparte con distintas culturas					,796			
Participa en actividades de organización fuera del grupo étnico					,707			
Acepta uniones matrimoniales entre culturas diferentes					,625			
La comunicación familiar está condicionada por la madre						,804		
El principal referente afectivo es la madre						,671		
Utiliza la lengua materna solo cuando es necesaria						,571		
En casa viven con otros familiares							,889	
En la casa viven más de cinco personas							,801	
Las relaciones entre iguales se identifican por afecto								,633
La convivencia se desarrolla según patrones culturales de su propio grupo								,574

En lo que respecta a la tabla 5.53., que engloba la dimensión de dinámica cultural y familiar de padres de religión islámica de los/as alumnos/as de tercer curso de segundo ciclo de Educación Infantil, los ocho componentes planteados explican el 62,461% de la varianza acumulada, los valores del método de Kaiser-Meyer-Olkin muestran un valor de .547 de adecuación aceptable y una significación de .000 en la prueba de Bartlett.

En este caso, la dinámica familiar de los musulmanes es el primer componente saturado con cuatro variables, que asignan mayor peso a la transmisión de modelos de enseñanza afines a su cultura en el establecimiento de los estilos educativos. En cambio, el que fuera el primer componente de los cristianos se convierte aquí en el segundo de los musulmanes, quedando saturado con tres variables asociadas a la auto identificación y conciencia de su grupo cultural. El tercero, también con tres variables, muestra componentes de identidad interna relacionados con su cultura en cuanto a su lenguaje y hábitos culinarios. El cuarto componente se satura con tres variables que hacen referencia a modelos y responsabilidades educativas. El quinto está saturado con tres variables que hacen referencia a la participación y el reconocimiento activo de aspectos que fomentan la interculturalidad. En cambio, el modelo familiar de los musulmanes establece el rol de los progenitores en el séptimo componente (tres variables), mientras que en el caso de los cristianos este era el tercer componente. Finalizamos con el séptimo (dos variables) y el octavo (dos variables) componentes, en los cuales se identifican costumbres relacionadas con la convivencia familiar y la dimensión afectiva, que conceptualizan las relaciones a través del patrón cultural.

Tabla 5.54. *Expectativas y hábitos musulmanes*

Modelo cultural familias de religión islámica	1	2	3	4	5	6	7	8
El grupo le transmite sentimientos de seguridad		,738						
Tiene una imagen positiva de otros grupos culturales		,730						
Comparte los valores de su cultura con otras diferentes		,646						
Los amigos de otros grupos culturales proceden del contexto social		,624						
Los contactos con otras culturas son percibidos como un enriquecimiento			,747					
La zona de juego en el ámbito educativo es compartida con distintas culturas			,702					
Existe naturalidad en el contacto con las diferentes culturas			,676					
Le interesa el aprendizaje de la lengua oficial				,740				
Asiste a las reuniones del centro educativo				,738				
Posee objetos personales o decorativos de carácter religioso					,630			
Tiene preferencia asociativa con su grupo cultural					,603			
Compara los logros de su hijo con los de sus amigos					,526			
Normalmente estudia en su dormitorio						,757		
Dedica más de una hora diaria al estudio en casa						,666		
La madre muestra más cariño en las relaciones familiares							,791	

Las expectativas sobre posibilidades educativas son positivas	,703
Las relaciones entre iguales se identifican por proximidad	,546
Ayuda a personas que no pertenecen a su cultura	,528
Utiliza medios de comunicación relacionados con su cultura	,821
Utiliza la lengua oficial solo cuando es necesario	,573

Para finalizar, la tabla 5.54., que comprende la dimensión de expectativas y hábitos culturales de padres de religión islámica, también se presenta con una saturación de ocho componentes que explican el 56,34% de la varianza acumulada. En este sentido y respetando la metodología aplicada en todos los análisis factoriales anteriores, el método de Kaiser-Meyer-Olkin obtuvo un valor de *.624* de adecuación muestral y una significación de *.000* en la prueba de Bartlett. Estos valores confirman la saturación de los ítems o variables en factores comunes, exponiendo la existencia de un porcentaje válido de la varianza común compartida entre las variables.

Del resultado de la rotación Varimax el primer componente explica el 15,39% de la varianza, y el segundo factor el 8,69% de la varianza, siendo estos los dos factores que representan la mayor saturación entre las variables.

Resumiendo, para los musulmanes el modelo cultural que define los hábitos y las expectativas cuenta con un primer componente saturado con cuatro variables que giran en torno a su actitud en el ámbito interculturalidad, aunque se diferencian con los cristianos en la importancia que le dan a su propio grupo, que les trasmite un sentimiento de seguridad. El segundo componente está saturado con tres variables relacionadas con la percepción de la convivencia y el conocimiento de otros grupos. En el tercero se observa que las dos variables que saturan este factor muestran el interés de estos grupos por aspectos lingüísticos y sociales. El cuarto componente cuenta con tres variables relacionadas con el valor de las representaciones religiosas. En el quinto componente, con dos variables, se ponen de relieve los hábitos de aprendizaje y hábitat para el estudio, en cambio, el sexto componente saturado con una variable que hace referencia al estilo afectivo. Cabe destacar el séptimo componente cuyas tres variables se corresponden con las expectativas positivas, esto puede revelar la posible existencia de carencias que se intentan mejorar con una buena perspectiva para el futuro, a la vez que el mismo componente resalta el tipo de relación dentro y fuera del grupo. Para terminar, el octavo componente, con dos variables, establece la importancia que este

modelo le da a la lengua étnica, además de a los medios de comunicación relacionados con la misma.

Con el propósito de facilitar de manera más visual las diferencias entre los modelos culturales de los padres y madres de los/as alumnos/as de tercer curso del segundo grado de Educación Infantil en la Ciudad Autónoma de Ceuta, hemos considerado adecuado la representación de dos gráficos, el primero sobre dinámica familiar, y el segundo, de hábitos y expectativas culturales, en función de la religión que profesa en el ámbito familiar.

Figura 5.25. Dinámica familiar según la religión que profesa

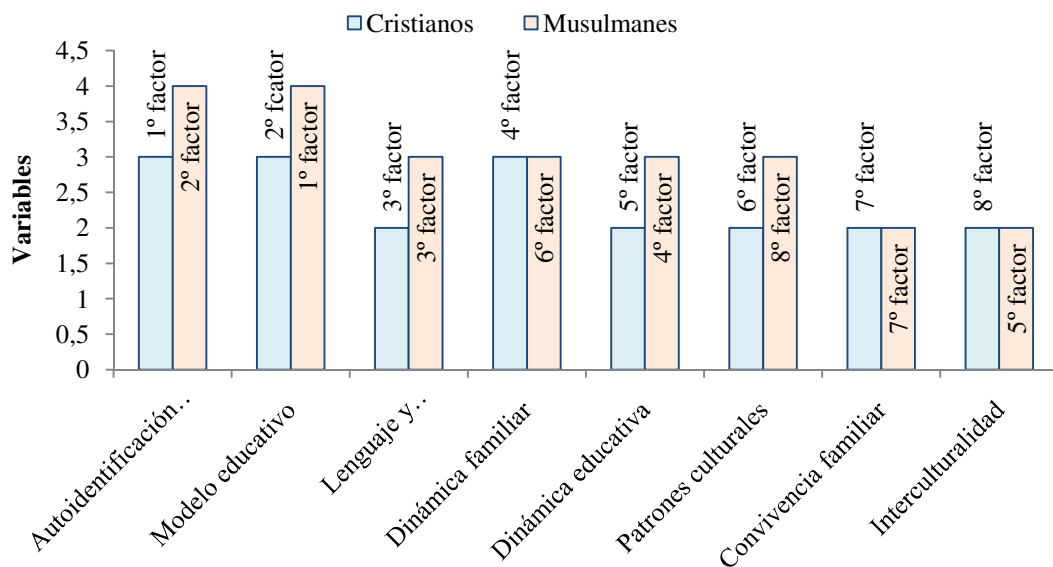
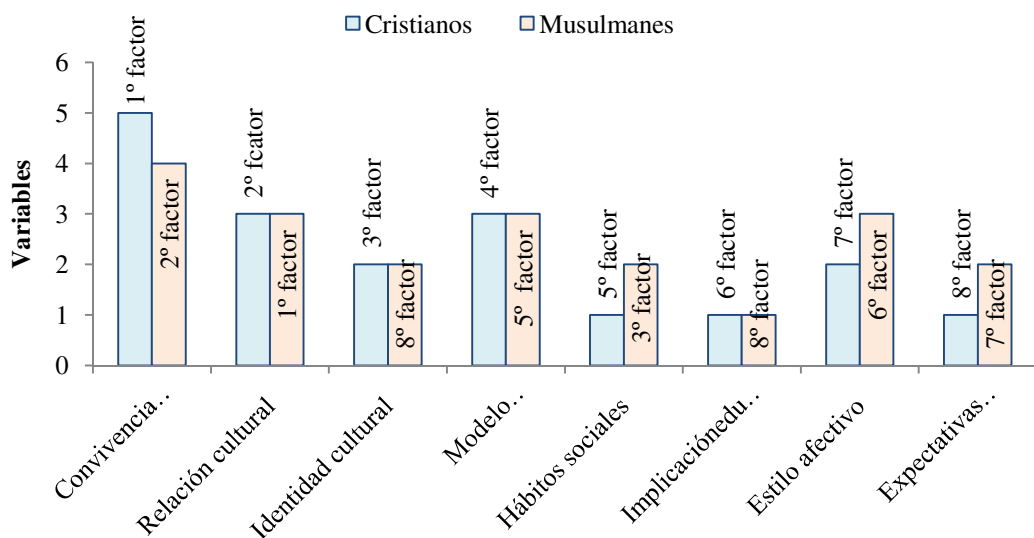


Figura 5.26. Hábitos y expectativas según la religión que profesa



5.1.6. Regresión logística binaria del rendimiento académico

La *regresión logística binaria* es una técnica estadística que tienen como objetivo comprobar hipótesis o relaciones causales asociadas a una variable dicotómica. En nuestro caso, hemos considerado importante seleccionar únicamente aquellas variables que presentan relevancia para nuestro estudio, con la intención de poder valorar si pronostican mejor las diferencias entre las dos lenguas maternas. En consecuencia, seleccionamos para la comprensión oral una variable (C.O.3), en expresión oral tres variables (E.O.1, E.O.2 y E.O.6), para expresión escrita tres variables (E.E.1, E.E.4 y E.E.5) y, para concluir, en la categoría conciencia fonética se eligió sólo una variable (C.F.1).

A continuación, escogimos las tablas pertinentes para evaluar el ajuste de nuestro modelo con los ítems seleccionados, de manera que pudiéramos crear la ecuación logística binaria y valorar así su capacidad predictiva.

Tabla 5.55. Pruebas ómnibus sobre los coeficientes del modelo

		Chi cuadrado	gl	Sig.
Paso		176,447	27	,000
Paso 1	Bloque	176,447	27	,000
	Modelo	176,447	27	,000

Los datos que arroja este modelo nos permiten sacar un pronóstico en relación con la lengua castellana sobre la lengua *darija*, puesto que tienen un nivel de significación óptimo menor a 0.5. El nivel observado se distribuye con un p-valor $< (0,05)=0,00$ para el modelo seleccionado, con un elevado valor chi-cuadrado 176,447 que refleja una óptima capacidad para predecir entre la lengua *darija* y la castellana.

Tabla 5.56. Prueba de Hosmer y Lemeshow

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	3,144	6	,871

A continuación, la segunda prueba de bondad de ajuste, llamada *Hosmer y Lemeshow*, al distribirse con un nivel de significación mayor a .05 permite también verificar que el modelo es legítimo para poder crear una ecuación de regresión logística binaria y así valorar si las variables pronostican mejor a la lengua *darija* o a la divergencia en la lengua castellana.

El p-valor de la prueba de Hosmer se distribuye con un nivel de significancia $< (0,05) = 0,871$, indicando y verificando que el modelo sigue siendo óptimo para la predicción.

Tabla 5.57. Contingencias para la prueba de Hosmer y Lemeshow

	Lengua materna = Castellano		Lengua materna = <i>Darija</i>		Total
	Observado	Esperado	Observado	Esperado	
1	77	75,277	30	31,723	107
2	57	57,137	46	45,863	103
3	114	117,635	124	120,365	238
4	47	49,576	60	57,424	107
Paso 1 5	50	43,228	61	67,772	111
6	33	32,213	75	75,787	108
7	20	22,081	87	84,919	107
8	14	13,412	94	94,588	108
9	3	4,443	74	72,557	77

Seguidamente, la prueba anterior se prolonga en una tabla de contingencia que nos permite realizar una valoración de la divergencia entre la lengua materna castellana y la lengua materna *darija* en base al pronóstico observado y esperado. De tal manera que los valores observado y esperado para el grupo de lengua materna *darija* tienen una ligera cercanía superior a los valores de lengua materna castellana. Unos datos que permiten que las variables combinadas en la ecuación de regresión de manera significativa predigan en mayor grado a la lengua *darija* que a la castellana, a causa de la aproximación de sus valores.

Tabla 5.58. Clasificación regresión logística binaria

Observado	Pronosticado			
	Lengua materna		Porcentaje	
	Castellano	<i>Darija</i>	correcto	
Paso 1 Lengua materna	Español	133	282	32,0
	<i>Darija</i>	76	575	88,3
Porcentaje global				66,4

Igualmente, este modelo de ecuación logística valora un porcentaje de predicción global para la lengua materna castellana de un 32% y el 88,3% para la lengua materna *darija*, datos estadísticamente significativo con casi el 64,4% de acierto, valorando que predice mejor el caso de la lengua *darija* que el de la castellana. Esto permite concluir que de las dos categorías del estudio de las variables combinadas en ecuación han pronosticado mejor la lengua *darija* que la lengua castellana, aunque tampoco se perjudica el pronóstico de la lengua

castellana, sino que la dicotomía entre estas dos variables gana en la lengua *darija*, dato muy valorado en el gráfico de clasificación donde se ven de manera muy evidente los mejores pronósticos en la lengua *darija* que en la lengua castellana, con más fallos en su predicción.

Tabla 5.59. Variables en la ecuación logística

	B	E.T.	Wald	G1	Sig.	Exp(B)
E.O.1			24,648	3	,000	
E.O.1(1)	2,536	1,036	5,988	1	,014	12,634
E.O.1(2)	1,769	,421	17,636	1	,000	5,866
E.O.1(3)	1,075	,259	17,188	1	,000	2,930
E.O.2			7,943	3	,047	
E.O.2(1)	-2,735	1,146	5,702	1	,017	,065
E.O.2(2)	-,333	,468	,504	1	,478	,717
E.O.2(3)	-,503	,280	3,235	1	,072	,605
E.O.6			9,444	3	,024	
E.O.6(1)	2,228	,961	5,372	1	,020	9,283
E.O.6(2)	,616	,401	2,368	1	,124	1,852
E.O.6(3)	,644	,263	6,008	1	,014	1,903
E.E.4			11,124	3	,011	
E.E.4(1)	,635	,304	4,359	1	,037	1,887
E.E.4(2)	,301	,232	1,689	1	,194	1,351
E.E.4(3)	-,297	,204	2,118	1	,146	,743
E.E.5			9,725	3	,021	
E.E.5(1)	-,090	,689	,017	1	,896	,914
E.E.5(2)	-,098	,365	,072	1	,788	,907
E.E.5(3)	-,678	,221	9,393	1	,002	,508
Constante	,023	,109	,044	1	,833	1,023

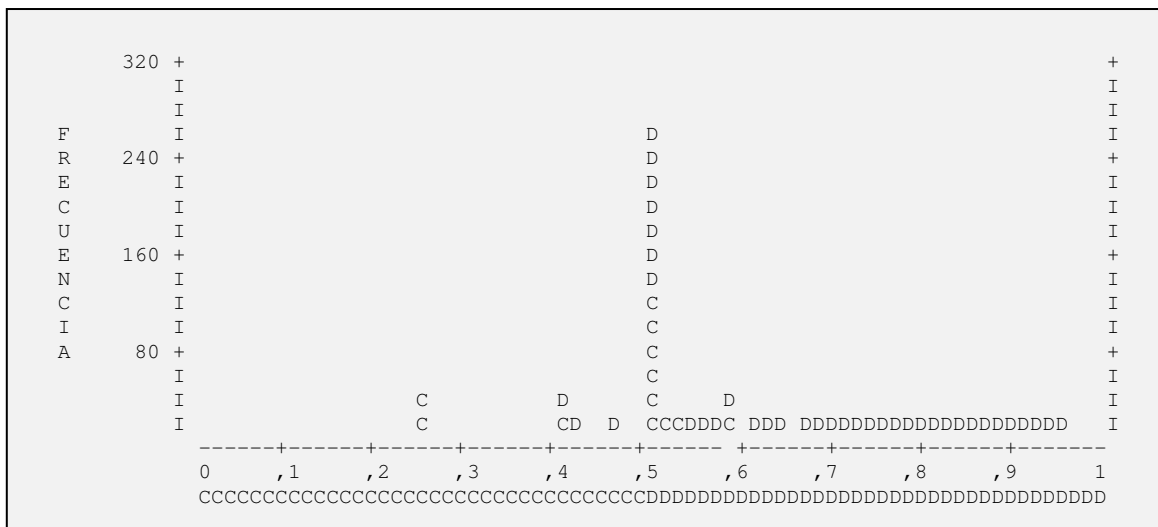
En la tabla 5.59. están representados los datos de las variables de la ecuación en particular y, con la intención de reducir datos, hemos considerado relevante exponer solamente los resultados que tienen valores significativos.

A la hora de interpretar estos datos, los estadísticos determinan que el orden de las variables con mejor determinación representa la expresión oral (E.O.1) con un valor de significación de .000, la variable E.E.4. presenta un .011 y la E.E.5. un .021, ambas relacionadas con la expresión escrita. Para finalizar, la variable E.O.6. tiene un valor de .024 y se observa un valor de .047 para la variable E.O.2, que pertenecen a la categoría expresión oral. Además, en el estadístico de Wald se presentan unos valores para cada una de las

variables con un valor inferior a .05, datos que nos permiten verificar la bondad de estas variables para conformar una óptima ecuación de regresión, valores que favorecen un mejor pronóstico de estas variables.

Para finalizar, en el gráfico de clasificación (ver figura 5.27.) se confirma que la lengua materna *darija* presenta un mejor pronóstico en base a las variables combinadas. Una evaluación que determina que los casos de lengua *darija* reflejan una mejor clasificación según las variables utilizadas, viendo que a la derecha del punto de corte (0,5) están mejor agrupados los casos de esta lengua materna, sin apenas fallo, en cambio, a la izquierda del punto de corte (0,5) se aprecia una peor clasificación de los casos de lengua castellana, con un número alto de fallo y mal agrupación en la zona de lengua *darija*. De esta manera, concluimos que los ítems seleccionados sin duda predicen mejor la situación del grupo de lengua materna *darija* que la del de lengua castellana en base a la ecuación logística binaria.

Figura 5.27. Grupos observados regresión logística



Nota. C=Castellano; D=Darija

5.2. Discusión de resultados

Una vez expuestos los datos, vamos a ocuparnos de llevar a cabo la discusión de los hechos que hemos deducido de nuestra investigación. Como vimos, el estudio fue diseñado atendiendo al planteamiento de la influencia en la educación infantil. En relación con este estudio surgen los distintos argumentos que respaldan los hechos que afirmamos, cuyo testimonio nos exige ahora una explicación.

En otras palabras, en primer lugar, vamos a mostrar las certezas que emanan de nuestro estudio y, a continuación, se presentará la justificación que esta investigación nos permite ofrecer en relación a tales evidencias.

Partiendo de los datos expuestos podemos establecer diferentes cuestiones, o niveles de discusión, sobre la influencia del género o la lengua materna en el rendimiento académico, además de explicar las características que distinguen los modelos culturales en el contexto intercultural de Ceuta asociados a la religión que profesa cada grupo.

A la hora de determinar las diferencias en los niveles de rendimiento de estos/as alumnos/as, y debido a su carácter multidimensional, conviene que primero establezcamos una delimitación de aquellos factores de estudio que inciden en el mismo, a causa de la presencia de un elevado número de variables relacionadas con el rendimiento académico (Cano, 2001).

Por ello, y centrados en nuestra investigación, debemos tener en cuenta la existencia de diversos factores, entre los que destacan aquellos que están conectados con aspectos individuales, educativos y socioculturales (Palacios, 2000). Además, cabe incidir en la relación de estas variables con el género, patrones lingüísticos, hábitos, valores, etc. (Cú y Aragón, 2006), sin olvidar la presencia de otras variables asociadas a agentes contextuales que pueden ser relevantes (Valle y otros, 1999).

Sin embargo, no vamos a otorgar protagonismo a aquellos elementos que hacen referencia a la importancia de la titularidad del centro, zona de escolarización y su relación con aspectos socioeconómicos (Córdoba, García, Luengo, Vizuete y Feu, 2001; Pérez, 1981) en la determinación de los niveles en el rendimiento, teniendo en cuenta que en algunos resultados generales del rendimiento de los centros no se encuentra relación entre rendimiento académico y la situación socioeconómica, como ocurre en los centros Tánger (Marruecos), Micaela, Valle-Inclán y Andrés Manjón.

Así pues, con independencia a las variables anteriores y teniendo en cuenta la influencia del contexto multicultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta, es preciso profundizar en los modelos culturales y en cómo estos pueden influir en el rendimiento académico de los/as alumnos/as, además de considerar el género y la lengua materna, esta última como una de las variables con mayor peso en la determinación de estas discrepancias.

5.2.1. Discusión: Rendimiento académico según el género

En primer lugar, vamos a considerar las diferencias existentes en el rendimiento académico según el género en el periodo educativo de Infantil. Según las aportaciones de los datos presentados en los resultados, podemos confirmar que las niñas presentan un mejor rendimiento académico en áreas relacionadas con el desarrollo en aptitudes lingüísticas (Moss & Brown, 1979), habilidades sociales y motricidad.

Los valores obtenidos corroboran la existencia de una relación directa entre los mejores niveles de rendimiento académico y el género femenino, reflejando que en la mayoría de los casos las chicas logran resultados superiores (Zazzo, 1983). Esta realidad se confirma en los tres casos relacionados con el género, donde las niñas tienen mejores resultados que los niños independientemente de si su lengua materna es castellana o *darija*.

Sin embargo, queremos recordar que las investigaciones de Cervini y Dari (2009) y Studenska (2011) defienden que los niños tienen mejor rendimiento en matemáticas y las niñas en lenguaje, y que además existen investigaciones que contradicen esta relación que nosotros hemos establecido entre el rendimiento escolar y el género (Casé, Neer, Lopetegui, y Doná, 2010; Pierart y Pavés, 2011).

Maccoby & Jacklins (1974) interpretan esta influencia del género sobre el rendimiento académico desde las características de cada género. Las niñas tendrían una serie de destrezas implícitas en su dominio de la lengua y del habla (McGuinness, 1976; Smolak, 1986), que permiten un desarrollo superior en habilidades lingüísticas y sociales y en la motricidad. Según nuestra investigación, donde el género femenino consiguió en la mayoría de las habilidades lingüísticas y sociales mejores resultados, estas evidencias quedan corroboradas en nuestro trabajo.

A continuación, vamos a detenernos en considerar los resultados en cada uno de los aspectos del desarrollo de la comunicación y el lenguaje, ya que en etapas tempranas es este un proceso continuo y relacionado con la capacidad de representación, donde se entremezclan varios elementos, tanto de la vertiente de la comprensión como de la expresión, que inciden en las distintas áreas comunicativas.

Las diferencias entre géneros presentes en el área de comprensión oral ponen de manifiesto habilidades relacionadas con la capacidad de prestar atención, escuchar y seguir

una narración. Destrezas que forman parte de las competencias comunicativas y que se presentan en este ámbito como eslabón esencial para la comunicación con el docente. Además, el nivel de estas aptitudes permite entender y conocer la progresión del alumnado en aspectos personales, afectivos, etc. (Gallego, 2004). Es una habilidad que debido a su carácter observable y de medición indirecta requiere de la interferencia de otras destrezas, como la expresión oral y la expresión escrita.

En la valoración de la comprensión oral se estimó fundamental la evaluación de la escucha activa. Aunque para este caso las niñas obtuvieron una puntuación más baja, debemos resaltar que lo juzgamos como un valor contradictorio, dado que también se consideró el factor distracción, que confirmó que las niñas se distraen menos y tienen mayor capacidad de atención, destreza que les facilita la consecución y recuerdo de los argumentos de una narración, lo que les permite luego hacer un esquema completo del relato cuanto lo repite.

Por otra parte, en expresión oral las niñas muestran tener menos dificultades a la hora de constituir verbalmente sus ideas, formando frases a partir de la estructuración de imágenes. Su mayor capacidad para seguir el hilo de un diálogo se manifiesta a través de la fluidez y la precisión de su vocabulario. Aunque en este caso no existen diferencias entre los niños y las niñas de lengua materna *darija*, creemos que se debe a que es un área que se está trabajando en el aula, lo que justificaría los resultados.

En consonancia con lo anterior, y teniendo en cuenta que la comprensión oral y la expresión escrita sirven de lazo de unión directo con la lecto-escritura (Mann, 1984) —proceso que facilita el desarrollo posterior del sistema ortográfico y el grado de conciencia fonológica según el sistema utilizado para la representación escrita—, podemos corroborar la existencia de un desarrollo lingüístico superior en las niñas (Harris, 1977), una superioridad que también se muestra en la investigación de Kimura (1999).

Seguidamente, y asociada a la expresión escrita, en la valoración de la conciencia fonética las niñas vuelven a obtener niveles superiores que los niños. El término *conciencia fonética* se refiere a la consciencia que tiene una persona sobre los sonidos de su propia lengua (Mattingly, 1972), la cual aparece de forma graduada cuando el sujeto desplaza su atención hacia las estructuras y segmentos que componen su lenguaje. La conciencia fonológica o fonética se nos ha revelado a partir de las investigaciones de Defior (1991) como un gran predictor de la futura facilidad para el aprendizaje de la lectura, o de la ausencia de

dificultades para la misma. Así pues los resultados de las niñas muestran que ellas tienen menos dificultades para diferenciar las distintas relaciones entre los sonidos y las palabras, además de para reconocer y descodificar las asociaciones que se dan en las mismas.

En cuanto al lenguaje matemático, la uniformidad de los resultados de los niños y las niñas nos sirven para comprender el fenómeno que se lleva a cabo en estas aulas de Infantil. Y es que en el ambiente matemático, mucho más simbólico y culturalmente compartido debido a su universalidad (Russell, 1919), los/as niños/as tienen menos problemas para ir desarrollando la capacidad de comprender estas abstracciones que van a servirles para construir los aprendizajes matemáticos en la siguiente etapa.

A partir de los resultados anteriores y para el análisis de los siguientes, es importante recordar las dos funciones básicas de la lengua: la función interactiva, cuyo objetivo principal es mantener las relaciones sociales, y la función transaccional, cuyo objetivo principal es dar información (Brown & Yule, 1983). Así pues, una vez valoradas las categorías relacionadas con la comunicación y el lenguaje, vamos a pasar a la evaluación de las habilidades sociales, donde veremos que nuevamente el género femenino destaca en el rendimiento académico de todas las áreas.

Las habilidades sociales dependen íntimamente de la conciencia emocional, que implica el reconocimiento de las propias emociones y las de los demás. Para Lewis, Sullivan, Stanger y Weiss (1989), las emociones se pueden identificar a través de las distintas reacciones posturales, corporales o verbales, lo que constituye una destreza que ayuda a compartir sentimientos grupales, a reconocer emociones de personas del entorno y la empatía. La conciencia emocional explica las actitudes que el/la alumno/a manifiesta al interactuar con los demás, así como el tipo de relaciones que establece.

A la hora de valorar la actitud con los compañeros y compañeras, las niñas presentan mejores datos tanto durante el tiempo de trabajo como en el juego. Esta diferencia de actitud podría estar asociada a los desempeños de las solicitudes sociales según el género (Vianna y Finco, 2009), lo que implicaría un grado de aceptación del papel y el lugar que ocupa en el grupo de iguales, siendo esta una conducta que empieza en el momento en que se entienden los conceptos de mutualidad y reciprocidad (Fuentes, 1999). En cambio, cuando utilizamos solamente a los niños y las niñas independientemente de su lengua materna no muestra diferencias significativas.

Teniendo en cuenta que el juego es una actividad fundamental, válida para estimular y fomentar actitudes de respeto, de participación, de tolerancia, etc., que contribuye en la formación de la persona por responder a las necesidades de su proceso evolutivo (Escudero y Jiménez, 1995) y que implica en su totalidad a los/as alumnos/as, reflejando un compromiso físico, emocional e intelectual, podemos afirmar que los resultados de las niñas en cuanto a la actitud en el juego demuestran un desarrollo mayor en todas estas áreas con respecto a los niños.

Sobre la actitud ante el trabajo, las niñas obtienen mejores niveles en hábitos, área que en este periodo pone de relieve el grado de madurez, nivel de organización y autocontrol. Los indicadores de esta dimensión se han observado en el aula, aunque sería conveniente obtener información sobre dichas conductas en otras situaciones.

Para finalizar con el análisis del rendimiento según el género, hablaremos del área psicomotriz. El desarrollo corporal es la base primordial para la integración y la estructuración de los aprendizajes a través del cuerpo y, por lo tanto, constituye una parte fundamental e integrante del proceso educativo, por la relación existente entre las habilidades lingüísticas y motrices (Bryant y Cratty, 1979) y su función facilitadora y preparadora en el aprendizaje de la lecto-escritura. En este campo las niñas vuelven a obtener mejores puntuaciones.

Los valores en motricidad fina revelan la regularidad de las niñas en actividades que requieren movimientos detallados y en la coordinación óculo-manual, tendiendo a una mayor precisión en el agarre y la manipulación que los niños (Vidarte, Ezquerro y Giráldez, 2009). Esta habilidad se puede relacionar con las características que presentan las actividades lúdicas que ocupan generalmente a las niñas (vestir muñecas, jugar a las casitas, etc.) que favorecen el desarrollo de la motricidad fina. De forma similar, y en concordancia con este desarrollo, la autorregulación y control del ritmo respiratorio está por encima en las niñas (Rodríguez y García, 2009), una destreza que favorece la posibilidad de tomar conciencia de cómo respirar, adecuar el ritmo, etc., mejorando la coordinación de movimientos y gestos implicados en la atención, lo que beneficia la conciencia de funciones relacionadas directamente con la escritura y la lectura.

5.2.2. Discusión: Rendimiento académico según lengua materna

Del mismo modo que con el género, hemos valorados la influencia de la lengua materna en el rendimiento académico de los alumnos y alumnas de Educación Infantil de nuestra muestra. Las diferencias en el rendimiento según este factor arrojan importantes datos y refuerzan la hipótesis de que la lengua materna es una de las variables con mayor peso en la determinación de estas discrepancias. Lo que además está en consonancia con el hecho de que el lenguaje sea la base principal en el desarrollo cognitivo, uno de los principales moderadores del comportamiento y el eje medular para el proceso educativo (Palau, 2005).

La afirmación anterior toma consistencia cuando comparamos los resultados generales de los niños de lengua materna castellana con los de las niñas de lengua materna *darija*, donde podemos observar que, independientemente de la tendencia mayoritaria de los datos en el rendimiento académico según el género que mostraban mejores resultados en las niñas que en los niños, cuando determinamos como base principal del rendimiento la lengua materna estos efectos se transforman. De esta manera, nuestro estudio revela que la lengua materna tiene mayor peso que el género. A pesar de que ambas características están estrechamente relacionadas, debemos señalar que el género se asocia con aspectos individuales, mientras que el lenguaje es un factor externo (Vygotsky, 1962), donde no podemos obviar las posibles influencias socioculturales que se dan en el contexto intercultural que nos ocupa.

Es por esto que la lengua materna no solamente marca discrepancia entre estos dos grupos del estudio, sino que también explica las diferencias en rendimiento que existen entre los centros según sea la proporción de sus alumnos/as de lengua castellana y lengua *darija*. Por ello vemos que, en el momento en que aumenta el número de alumnos/as matriculados/as de lengua materna *darija*, bajan los niveles de rendimiento del centro en cuestión.

Si bien nuestro estudio ha demostrado que la variable “lengua materna” tiene más peso que la de “género”, no debemos olvidar que el lenguaje, más allá de cuál sea este, es esencial en cualquier evaluación de las capacidades cognitivas (Dale, 1980), y así lo hemos juzgado durante la consecución de la investigación. El lenguaje es un factor fundamental en el desarrollo cognitivo y social de las personas (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983): con él se configuran el pensamiento y la comunicación, a través de él se aprende la cultura, es decir, los significados, valores y tradiciones compartidos con el grupo donde se vive, y sin él no seríamos lo que somos.

Una vez establecidas las diferencias en los niveles generales de rendimiento académico, vamos a centrarnos en cómo pueden influir en las distintas áreas asociadas a este periodo temprano del aprendizaje. Según los resultados expuestos con anterioridad, hemos decidido priorizar la variable lenguaje con referencia al género. Decisión que se ha tomado a partir de los resultados en los que se comparaba el rendimiento de las niñas de lengua materna *darija* con el de los niños de lengua materna castellana, donde veíamos que, si bien las niñas, en términos generales, habían presentado mejores resultados que los niños, al introducir la variable “lengua materna” esta tendencia se invertía en favor de los varones con lengua castellana. En cuanto a este factor, Moerk (1975) defiende que la lengua materna sostiene todos los elementos para enseñar a los/as niños/as el lenguaje gramatical, en cambio, para Gleitman y Newport (1984) tiene una influencia superficial en la adquisición del lenguaje.

Según lo anterior, diremos que el alumnado con lengua materna castellana tienen un mejor rendimiento lingüístico, mostrando mejor calidad, amplitud y precisión en el vocabulario. Estas habilidades les suministran mejores herramientas para exteriorizar sus pensamientos a través de la expresión de ideas, opiniones, preguntas, descripciones, etc. Además, aportan unas capacidades comunicativas y psicolingüísticas que les permiten una mejor integración en el medio de comunicación social, de manera que les es más fácil entender el ambiente exterior y adaptarse (Piaget, citado por Maier, 2000) en un proceso que va acompañado del incremento sustancial de su vocabulario (Méndez, Barrientos, Macías y Peña, 2006).

Consecuentemente, también existen diferencias en la expresión escrita a favor de los/as alumnos/as con lengua materna castellana. De este modo, se consolida una mayor capacidad para la comprensión y la selección de los sonidos, lo que ayudan a la diferenciación de los mismos. Una destreza que se ve favorecida por la concentración y la atención, que les permiten interpretar adecuadamente las explicaciones recibidas, y cuyo control posibilita el aprendizaje y la estimulación de su inteligencia (Quiroz y Schrager, 1993).

Estas habilidades refuerzan, a su vez, la capacidad de organizar correctamente los elementos de un enunciado. Por ello vemos que los alumnos y alumnas que tienen lengua materna castellana muestran mejores niveles en aquellas actividades que se relacionan con el empleo de las características referidas a las palabras. Además, es importante resaltar que los aspectos de esta área sirven de guía para orientar el futuro aprendizaje de la lecto-escritura y

el perfeccionamiento de la psicomotricidad fina, habilidades que favorecen el aprendizaje simultáneo de dos códigos: el oral y el escrito.

La misma tendencia se observa en los resultados de la evaluación sobre conciencia fonética, donde el alumnado de lengua castellana vuelve a obtener mejores niveles. En esta dimensión es importante saber que el castellano tiene cinco vocales (a, e, i, o, u) que se ven influenciadas por los sonidos consonánticos que las acompañan en el discurso (vocales labializadas, nasalizadas, con diferentes aberturas, localización, etc.), mientras que el *darija* solo cuenta con tres vocales (i, a, u). Es esta la razón por la que a los hablantes de *darija* encuentran dificultades a la hora de reproducir los sonidos vocálicos castellanos (Abu-Shams, 2011). Y por ello consideramos que es el oído uno de los canales esenciales en el desarrollo del lenguaje.

Vamos ahora a observar las puntuaciones en el área del lenguaje matemático. Aquí vemos que existe menor diferencia entre los resultados de los dos grupos que nos ocupan (niños/as con lengua *darija* y niños/as con lengua castellana), aunque los niveles más altos sigan siendo para el alumnado de lengua materna castellana en algunos aspectos, como en la capacidad de distinguir cuerpos geométricos y su relación a posibles formas, así como en la realización de asociaciones de los números dígitos afines a la cantidad. Estos resultados nos hacen comprender que en el momento en que existe un lenguaje universal, se acortan las diferencias.

Llegados a este punto, vamos a concretar las diferencias en habilidades sociales. Considerando el papel fundamental de la lengua en esta etapa temprana y su influencia en el rendimiento escolar, Feldman (1978) afirma que “el éxito o el fracaso de los/as alumnos/as en todas sus actividades dependen del grado en que se haya desarrollado su dominio activo sobre el lenguaje” (p. 8). Para Goldstem, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989), la necesidad de relacionarse e interactuar con los demás otorga a las habilidades sociales la labor de fomentar buenas relaciones interpersonales y socioemocionales según las exigencias y experiencias del entorno. Por todo ello y de acuerdo con los resultados sobre el lenguaje, no es de extrañar que también en esta área el nivel de los/as alumnos/as de lengua materna castellana sea mejor que el de los/as alumnos/as de lengua *darija*, destacando la identificación de códigos comunicativos diferentes a los verbales y expresados a través de las emociones.

Las habilidades sociales se nutren de un sistema comunicativo no verbal y expresivo que permite descifrar los sentimientos y las emociones de los demás. Estas capacidades resultan decisivas en el desarrollo de las relaciones, pues favorecen la empatía, la identificación de emociones y sentimientos ajenos y mejoran la inteligencia emocional (Goleman, 1996). En esta dimensión, la familia tiene un papel esencial por ser el espacio donde el/la niño/a experimentará y creará sus primeras relaciones interpersonales.

En el contexto escolar las relaciones que se crean son diferentes a las del ámbito familiar. Aquí el/la niño/a interactúa con sus iguales y crea lazos afectivos como indicadores de compañía, diversión, información, afecto, seguridad, etc. (García, Sureda y Monjas, 2010). Por lo tanto, el colegio constituye un espacio importante para la formación de grupos estables entre los/as niños/as (Berndt & McCandless, 2009) e influye en las oportunidades de hacer amigos, su elección y la naturaleza de esas amistades (Nesdale, 2011). En esta área vemos, nuevamente, un mejor desarrollo en el alumnado de lengua materna castellana.

Las relaciones con iguales potencian el juego creativo y físico, donde el/la niño/a aprende a dominar sus impulsos, a ceder, a asumir responsabilidades, a intercambiar favores, a compartir, a tener en cuenta el punto de vista del otro, y otras muchas habilidades sociales, proporcionándole oportunidades para mejorar su desarrollo cognitivo y socioemocional (Kaufman, 1994). Según Damon (1989), estos aprendizajes entre iguales (tutoría, cooperación y colaboración) también se diferencian en el grado de igualdad y compromiso mutuo de la interacción. Un claro ejemplo de este desarrollo es la adaptación de relaciones diádicas a grupales, favoreciendo la participación, la cooperación, etc. En definitiva, hablamos de áreas que exigen, de nuevo, un aumento de las destrezas comunicativas.

La buena participación y colaboración quedarán plasmadas en la actitud ante el trabajo, que, nuevamente, ofrece niveles superiores entre los/as alumnos/as con lengua materna castellana. Es importante resaltar el papel de las normas que se dan en el aula, reguladoras de situaciones deseadas y fundamentales para la creación de un funcionamiento dinámico, que de forma progresiva se convertirán en hábitos que favorecerán su autonomía, además del desarrollo de actitudes colaborativas que potenciarán la convivencia dentro y fuera del contexto escolar (Jordan, 1996).

Para finalizar con este apartado sobre la variable “lengua materna”, hablaremos de la motricidad. Aquí se reflejan valores más altos en los/as alumnos/as de lengua materna

castellana, quienes muestran un mejor desarrollo motor grueso en la ejecución de acciones musculares que demandan la independencia de movimientos segmentarios, proporcionando una estabilidad de la lateralización (Mora y Palacios, 1991) y el conocimiento de la asimetría funcional del cuerpo. La adecuación de las acciones a los movimientos y el desarrollo compensado de la locomoción reflejan una habilidad de estos/as alumnos/as para la utilización de los mismos. Igualmente, la precisión en el corte confirma que existe destreza en la coordinación de músculos pequeños y un perfeccionamiento de la conexión óculo-manual, como vínculo fundamental en la ejecución conjunta de distintos músculos que intervienen en la motricidad fina (Arnaiz y Ruiz, 2001), sin olvidar la influencia de la lateralidad en las alteraciones lecto-gráficas (Boltanski, 1984; Le Boulch, 1987; Nettle, 2003; Oltra, 2002).

Del mismo modo, estos/as alumnos/as de lengua castellana obtienen valores mejores que sus compañeros/as de *darija* en la percepción del propio cuerpo, el control del tono muscular y la relajación respiratoria como parte elemental para el control de su ritmo. También es más alto su nivel en la discriminación de distintas sensaciones corporales a través de gestos más diferenciadores. En este proceso intervienen la verbalización e interiorización, instrumentos que permitirán integrar los factores que constituyen su esquema corporal y el control del pensamiento dirigido a la conducta motriz, que facilitan la reflexión y la anticipación del movimiento (Palau, 2005).

La cohesión existente entre el lenguaje y la motricidad (Campo, 2010; Mosquera, 2003; Palau, 2005) nos hace pensar que la mejora de los alumnos y alumnas en cuanto a su autonomía, las interacciones en el juego, el control de sus actos motores, etc. podría ser un factor esencial en el progreso de su rendimiento académico (Cobos, 1995).

5.2.3. Discusión: modelos culturales según la religión que profesa

Dicho lo anterior, es preciso pensar en aquellos aspectos sociales que puedan ayudar a explicar y comprender esta situación de divergencia entre los grupos que nos ocupan, es decir, atribuir estas diferencias a los aspectos socioculturales que caracterizan los distintos modelos familiares (Garton y Pratt, 1991), además de concretar cómo el *darija* interfiere en estas discrepancias.

El *darija* es una lengua diferente a la oficial, catalogada como dialecto de la lengua árabe, de carácter oral y perteneciente al grupo de los “prehilalíes”, que comprende las

ciudades de Tánger, Tetuán, Chauen, Larache y Arcila, o la región de Jbala (Heath, 2002). Además, tiene un registro informal, por tratarse de una lengua de relación no escrita (Maas & Hasbane, 2005), característica que la reduce en el conjunto de la lengua árabe a ser una variedad menor, frente al prestigio del árabe clásico, en una situación de diglosia.

Por otro lado, debemos tener presente la importancia del lenguaje a nivel conceptual, es decir, como competencia comunicativa. Al hablar no solamente nos estamos expresando con palabras, sino que estamos comunicando una idea al otro, y en este acto hay una intención. Así pues, la adquisición del lenguaje viene unida al desarrollo de otras habilidades, como el conocimiento ilocutorio, el discursivo o el sociolingüístico (Shatz, 1982). En la enseñanza del lenguaje, el dominio de la competencia comunicativa ha de ser anterior al reconocimiento de los niveles fonológico, semántico, morfológico y sintáctico.

En este sentido, según Austin (1962) y Searle (1969), uno de los aspectos con mayor interés en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa se encuentra dentro del marco de la teoría de los actos del habla. En efecto, hemos considerado la importancia de la influencia sociolingüística, con el objetivo de descubrir la relación entre la comunicación particular y los medios disponibles para expresarlas que pueden estar asociados a la cultura.

Durante su infancia, los niños y niñas tienen como modelo la figura del adulto (Bruner, 1990). Los adultos condicionan a través de su conducta el aprendizaje global de los/as niños/as y, por lo tanto, influyen también en su adquisición del lenguaje. Es una influencia que depende también del contexto y del grupo al que pertenecen esos adultos, de su cultura y sus normas sociales, confiriendo a las palabras que el/la niño/a aprende significados que van más allá de su sentido estricto. De esta manera el habla infantil se nutre de las características comunes al grupo (Bronckart, 1980) y de la interacción con este se convierte en una competencia comunicativa, socializadora y, por ende, en un acto socioculturalmente condicionado.

En el momento en el que se desarrolla la capacidad del habla a través de una lengua determinada (lengua materna), el/la niño/a adquiere una competencia lingüística y comunicativa válida para interactuar con sus semejantes y construir su mundo interior a través de sus percepciones, sus emociones, inferencias, etc. En cambio, las lenguas que se aprendan después de haber adquirido la lengua materna, se consideran segunda lengua o lengua

extranjera (Baralo, 2004). Es por ello que Gineste Llombart (2006) defiende que la identidad está marcada no solo por la diversidad étnica y religiosa, sino también por la lingüística.

Resumiendo lo anterior, podemos concluir que el factor ambiental determina, de hecho, el desarrollo y la adquisición del lenguaje (Luria, 1974). Un lenguaje que no solamente es entendido como base esencial del crecimiento cognitivo, sino también como eje central para el proceso educativo (Luria y Yudovich, 1978; Vygotsky, 1978). Las diferencias en el rendimiento que hemos observado pueden, pues, estar marcadas por los diversos modelos culturales que se dan en este contexto intercultural, teniendo en cuenta cómo estos configuran el desarrollo, los hábitos, la enseñanza, el aprendizaje, etc. de estos/as niños/as.

Determinado el hecho de que la cultura influye en la adquisición del lenguaje, vamos ahora a delimitar aquellos factores culturales que inciden directamente en las diferencias de rendimiento académico en este contexto intercultural. Para ello hemos decidido centrarnos en aquellos elementos que caracterizan, y distancian entre sí, a cada modelo cultural, como son el credo, las costumbres, la lengua, los hábitos, etc. (López, 2008). Aunque algunos de estos aspectos puedan parecer más o menos importantes, debemos tener en cuenta que todos ellos conforman la identidad cultural y tienen que ver en torno a dos hechos principales: religión y lengua materna.

En primer lugar, considerando los resultados y de modo general, podemos afirmar la existencia de roles diferentes en los progenitores según su religión. Las funciones que estos desempeñan suelen estar caracterizadas, en el caso de los musulmanes y atendiendo a los porcentajes, por un nivel académico más bajo, un mayor número de miembros que conviven en el núcleo familiar y la ocupación laboral de un solo miembro (generalmente el padre), además de utilizar con mayor frecuencia en el ámbito familiar y social un lengua materna distinta a la oficial (la *darija*). Todos ellos son aspectos a considerar a la hora de determinar la influencia que la familia ejerce en el rendimiento académico de los/as niños/as (Andrade, Miranda y Freixas, 2000; Pérez y Castejón, 1998).

Sin embargo, a la hora de determinar las actitudes que favorecen la interculturalidad, así como la identidad cultural, en los dos casos, es decir, tanto en las familias cristianas como en las musulmanas, se establecen unos modelos muy similares de conducta, con la diferencia de que para los musulmanes los patrones culturales condicionan el tipo de convivencia. En este sentido, podemos observar, en el caso de los musulmanes, preferencias culinarias, un

elemento relacionado con su identidad étnica, es decir, que está influido por factores asociados a sus costumbres, su religión, etc. (Franco, 2001).

Todo esto nos hizo reflexionar y buscar otras líneas o enfoques fuera de la escuela que estuvieran más relacionados con el componente cultural y familiar, partiendo de la confirmación de la existencia de unos modelos culturales distintos para los musulmanes y los cristianos, y a fin de entender cómo estos pueden afectar a las estructuras mentales en relación con la interrelación, hábitos, expectativas, etc. Dada la importancia de las relaciones paternas, el tipo de enseñanza y la interacción lingüística en el desarrollo de los/as niños/as, hemos comparado estos aspectos familiares en función de la religión que profesan y hemos encontrado las discrepancias que a continuación vamos a exponer.

La familia es el núcleo principal en la formación de la personalidad y los primeros afectos, en la adquisición del lenguaje, la capacidad de adaptación, etc. (Beltrán y Pérez, 2000), además, es el nexo de unión entre las personas que la forman y el resto de la sociedad (Martínez-Otero, 1996). Por ello, el rol de los progenitores resulta decisivo. En el caso de las familias musulmanas, es la madre, por norma general, la figura de referencia en lo emocional y lo lingüístico y, por lo tanto, también en lo educativo. La relación de ella con sus hijos/as es en lengua *darija*, que, como ya sabemos, es la lengua que este grupo prefiere para el ámbito familiar y social, aunque no sea el idioma oficial.

La lengua materna es el engranaje sobre el que se construyen las primeras relaciones del/la niño/a, quien crea, a partir de estas, sus modelos de comunicación y su manera de interpretar el mundo (Bernstein, 1975b). Dado que las familias musulmanas utilizan en este contexto una lengua diferente de la oficial, cuando estos/as niños/as empiezan su etapa escolar encuentran ciertos obstáculos en su desarrollo lingüístico. A los problemas lingüísticos se unen las implicaciones sociológicas, como la presión de su grupo social y los roles familiares. Es decir, las diferencias en los modelos culturales también se pueden observar en la dinámica y el ambiente familiar, aspectos que pueden influir de forma directa sobre el rendimiento escolar (Gómez, 1992).

La estructura del núcleo familiar también influye en el rendimiento académico. Por ejemplo, varias investigaciones han demostrado que cuantos más hijos/as se tienen, más alto es el riesgo de que descienda el nivel de su rendimiento (Ladrón de Guevara, 2000). En este

aspecto, las familias musulmanas suelen contar con un mayor número de miembros que las cristianas.

Junto a los roles de los progenitores, influye también su nivel académico, en relación con el tipo de estimulación y oportunidades que pueden ofrecer a sus hijos e hijas. Las familias cristianas suelen tener un nivel cultural más alto que las musulmanas, lo que mejora las expectativas sobre sus hijos/as (Williams & Sternberg, 2002). De igual forma, la actitud de los padres y madres hacia la institución escolar y los valores académicos determinan la estimulación hacia el aprendizaje que el/la niño/a recibe y el tipo de disciplina y normas que lo favorecen (Martínez, 1992). El grado educativo de los progenitores también incide en su compromiso con las tareas escolares de sus hijos/as (Bazán, Sánchez y Corral, 2000), de manera que podemos observar como los padres y madres con menor nivel académico se implican menos en este aspecto (McGillicuddy-DeLisi, 1982).

En la misma línea, podemos analizar ahora la influencia de los estilos educativos que utilizan los progenitores. Según varios autores, existen tres estilos básicos: el autoritario, el permisivo y el democrático (Badwin, 1949; Baumrind, 1971; Becker, 1964). Según Guerra (1993), el modelo educativo determina las relaciones de afecto y la cohesión entre los miembros de la familia, su capacidad para comunicarse entre sí y cómo se organizan, por lo que es concluyente su relación con el rendimiento académico de los niños y niñas. El democrático es el estilo que prima entre las familias cristianas, un modo de educar donde destaca el diálogo razonado y que establece un ambiente equitativo hacia el aprendizaje.

Para Fernández y Salvador (1994), y en contraste con el modelo democrático, un estilo educativo extremo, con una exigencia demasiado alta, fomenta en el/niño/a sentimientos de frustración por no poder alcanzar las expectativas que sobre él, o ella, han proyectado sus progenitores. El modelo opuesto no es mejor, los padres y madres demasiado permisivos están eludiendo su responsabilidad en cuanto a la educación de sus hijos e hijas, quienes perciben esa actitud hacia la institución escolar y pierden el interés sobre el valor de su trabajo y sus resultados académicos.

Analizando los anterior, se ha demostrado que los/as hijos/as de familias con estilos educativos democráticos tienden a obtener mejores resultados académicos (Peregrina, García y Casanova, 2002). Por ello, lo hemos considerado como uno de los modelos más equilibrados para este proceso. Teniendo en cuenta que las exigencias educativas y las

posibilidades tienen que ser compatibles, podemos afirmar que para los cristianos, quienes suelen preferir un modelo democrático, existe mejor concordancia entre el estilo de aprendizaje y las expectativas de estos/as alumnos/as, que son más realistas y atienden a sus capacidades y limitaciones individuales.

Es importante destacar que el hecho de que los cristianos tengan unas expectativas más reales que los musulmanes es independiente a la valoración individual según la religión que profesan. Aspecto que no solamente se confirma en las características que puedan definir el ambiente y el ámbito para el aprendizaje, sino también en el establecimiento de normas y horarios, elementos esenciales que favorecen su desarrollo intelectual y escolar, y cómo este a su vez se correlaciona con su rendimiento académico. Además, es preciso que no olvidemos la influencia que los medios relacionados con su cultura (televisión, libros, etc.) ejercen en su desarrollo lingüístico (Gómez, 1992).

El modelo familiar configura la conducta escolar desde los primeros años (Morrow, 1983) y el tipo de relaciones afectivas que se crean en este núcleo afectan directamente al desarrollo de las capacidades del/la niño/a (Ladrón de Guevara, 2000). Según Martínez (1987), la situación en casa repercute en su trayectoria psico-evolutiva y, por lo tanto, condiciona sus resultados académicos. De todo lo cual se infiere que es favorable al rendimiento tener un clima equilibrado en casa, donde las necesidades básicas estén cubiertas y las relaciones sean apropiadas, pues un ambiente conflictivo provoca el desinterés en los/as niños/as hacia lo escolar y condiciona negativamente su progreso académico (González, 1992). Además de disminuir su motivación, un escenario poco equilibrado dificulta la asimilación de los modelos conductuales y del lenguaje. Todo ello se traduce luego en el aula en problemas para adecuar el modelo aprendido en casa con el ambiente escolar, en carencias de autocontrol y en dificultades para la interiorización del lenguaje y el aprendizaje de la lectura (Ladrón de Guevara, 2000). Y así nos encontramos de nuevo ante la importancia de la lengua y de las discrepancias entre lengua materna y lengua oficial.

Siguiendo a los autores del párrafo anterior, hemos considerado esencial la relación que existe entre el rendimiento académico y las aptitudes y habilidades cognitivas que los niños y niñas adquieren en su núcleo familiar. Los modelos que desarrollan en este ambiente configuran su manera de entender el mundo, determinan el lenguaje que utilizarán habitualmente, su forma de razonar y de relacionar información, su actitud ante el trabajo, su motivación, su capacidad para la constancia, etc. (Martínez, 1992). Por supuesto, lo que

aprenden en casa tiene que ver con las capacidades que tienen los padres y madres para afrontar la enseñanza de sus hijos e hijas, es decir, con su nivel cultural y las herramientas que este les proporciona. Según Pérez (1981), la relación entre el nivel cultural de los progenitores y los logros académicos de los/as hijos/as es directa, y estos obtienen mejores medias cuanto más alto es el nivel de sus padres y madres. En el caso que nos ocupa y según nuestra investigación, las familias cristianas ostentan mejor nivel cultural que el resto de grupos.

El grado de formación de los progenitores también influye en la interacción lingüística y comunicativa que establecen con sus hijos/as, es decir, en cómo hablan con ellos/as y en la manera en que estos aprenden a expresarse (Tejedor y Cande, 1988). Los padres y madres con un nivel cultural alto utilizan un lenguaje más rico, con un vocabulario más amplio y estructuras sintácticas más elaboradas, lo que se refleja en el habla de sus hijos e hijas. Así pues, si tenemos en cuenta que las familias musulmanas presentaron en general niveles culturales más bajos, deducimos que su uso del lenguaje es más limitado. Es decir, al hecho de que utilicen en el ámbito familiar una lengua diferente a la oficial, hay que añadirle ahora el problema de que esta lengua sea poco elaborada, sobre todo en los casos en que uno de los progenitores no es español, lo que incide necesariamente en el desarrollo lingüístico de sus hijos e hijas y en otras habilidades relacionadas.

Este contexto educativo, donde parte del alumnado comienza su primera etapa escolar con un desarrollo lingüístico menor al de los demás, genera una desigualdad en su rendimiento académico. Siguiendo a Ausubel, Novak y Hanesian (1983), sabemos que la escasez de abstracciones en el habla familiar retrasa la adquisición de conceptos nuevos y de las expresiones conjuntivas. Así pues, nuestros/as alumnos/as de lengua *darija* encuentran dificultades a la hora de aprender expresiones lingüísticas que no tienen su igual en su lengua materna. El objetivo que se nos plantea es ofrecer alternativas que palien esta situación.

Cuando el alumnado de lengua materna *darija* se enfrenta al aprendizaje de nuevos conceptos no lo hace de la forma natural (desde la experiencia a la abstracción), sino de manera verbal y desde la definición. Razón que agrava su rendimiento, quedando latente un vocabulario que puede ser deficiente, tanto en alcance como en precisión, repercutiendo en su desempeño simbólico. Además, experimentan una transición más lenta e incompleta de los modos concretos a los abstractos en cuanto al pensamiento y la comprensión. Y esto ocurre en una etapa clave, en la que se produce un salto cualitativo en su desarrollo lingüístico, tanto a nivel social y cultural, que constituye una de los instrumentos más importantes para el

conocimiento de la realidad y de sí mismos (Siguán, 1987) y que amplía sus posibilidades comunicativas.

Teniendo en cuenta que en el caso de los musulmanes existe una alternancia de códigos lingüísticos que puede interferir en el desarrollo del niño o niña, se demanda que sus interlocutores, en este caso los padres y madres, compartan con ellos/as el significado de aquellas expresiones en lengua *darija* a las que se les pueda atribuir el mismo valor que a las producciones lingüísticas que se dan en el contexto escolar, de manera que puedan hacer la equivalencia. El dominio de las habilidades lingüísticas es un factor primordial en el desarrollo psicológico, de ahí la existencia de una relación directa del lenguaje con la capacidad intelectual y el medio social (Luque y Vila, 1991).

Para terminar este apartado, vamos a atender a las diferencias que existen en las expectativas y los hábitos de los alumnos y alumnas en cuanto a la religión que profesa el grupo al que pertenecen. Según varios autores, la influencia de este factor sobre los logros educativos es determinante (Cherian, 1991, Klebanov & Brooks-Gunn, 1992; Smith, 1991). Las aspiraciones culturales que presentan los/as alumnos/as viene determinada, en gran parte, por su entorno, por el apoyo y los estímulos que este les proporciona y por la consecución de su progreso escolar (Martínez, 1992). Alcanzar los objetivos que se marcan mejora su autoimagen y su autocompetencia (Wittrock, 1986), lo que incide positivamente en su motivación escolar y en sus expectativas académicas a largo plazo.

Así pues, las diferencias de los/as alumnos/as en cuanto a sus expectativas tienen que ver, por un lado, con el modelo educativo de su familia, donde sabemos que los musulmanes tienen modelos distintos a los cristianos. Por otro lado está su motivación, alimentada por la consecución de ciertos logros en la escuela. Que las expectativas de los/as alumnos/as musulmanes sean más bajas puede deberse, además, a un proceso de identificación (López, 1984), donde no hay una interpretación real entre expectativas y posibilidades. La falta de asimilación entre las posibilidades reales y ofrecidas por el medio en cada ámbito puede llevar a un temor a la frustración o, por el contrario, a tener aspiraciones no acordes, unidas a otras dificultades, como el desarrollo lingüístico. Todo ello puede generar la falta de interés, que a su vez crea un ambiente poco motivador para el aprendizaje (Martínez, 1992).

Otro factor que influye en las expectativas de los/as alumnos/as es el grado de cooperación que se establece entre el centro escolar y la familia (Martínez, 1992; Ruiz de

Miguel, 1999). La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas tiene que ver con su nivel cultural, pero no siempre este es determinante; hay familias con un alto nivel académico que, sin embargo, no pueden dedicar el suficiente tiempo a sus hijos/as debido a su trabajo (Pérez, 1984). De hecho, en este caso, las familias musulmanas han demostrado ser el grupo con mayor implicación y cooperación en su relación con los centros escolares.

El ámbito escolar debe ser entendido como un contexto que tiene una cultura propia (la escolar), con sus valores, estructuras cognitivas, lenguaje y significados, que vienen a organizar las relaciones interpersonales que se dan en él y lo caracterizan como sistema (Tagiuri & Litwin, 1968). La concurrencia de alumnos/as con distintas lenguas madre, donde una de ellas es un dialecto de ámbito familiar y reducido vocabulario, añade a la situación la convivencia de dos códigos lingüísticos, el escolar y el *darija*, incompatibles (Cummins, 2002). Las diferencias entre el desarrollo lingüístico del grupo de lengua oficial y el de lengua dialectal genera desigualdades en la manera de aprender de cada uno, en detrimento del rendimiento académico del segundo (Covadonga, 2001). La lengua es el factor más importante en esta discrepancia porque influye directamente en las aptitudes necesarias para la consecución de los objetivos de las áreas del periodo escolar de Infantil (Esping-Andersen, 2004).

Una influencia lingüística que se pronostica, en todas sus áreas y sobre todo en la vertiente de la expresión escrita, como piedra angular del rendimiento académico de los/as alumnos/as de lengua materna *darija*. Aspecto a considerar a nivel interno y externo a partir de la gráfica que establece unos cambios en la población que pueden estar asociados a un aumento del alumnado que practica este dialecto.

PARTE III
CONCLUSIONES

Capítulo 6. Conclusiones, implicaciones y futuras líneas de investigación

6.1. Conclusiones

En este apartado, vamos a manifestar lo más destacado que se encontró durante el desarrollo de nuestro trabajo. Es una de las partes más importantes de la investigación, puesto que en ella se indican los hallazgos y, en consecuencia, el alcance de los objetivos. Mostrando las aportaciones a la disciplina de estudio y, si es adecuado, dependiendo de cada tema, se formularán recomendaciones o implicaciones que puedan resultar útiles a la investigación planteada o, en algunos casos, a los métodos de estudio. Una vez realizada esta pequeña introducción vamos a detallar las conclusiones de nuestro estudio.

6.1.1. Conclusiones en relación con el contexto de estudio

En un principio, hemos considerado adecuado resaltar las peculiaridades del ámbito en el que se ha desarrollado nuestro estudio, partiendo de una realidad que asigna a la Ciudad Autónoma de Ceuta un escenario ejemplar para el desarrollo de la convivencia como pilar fundamental en el que se sustenta la condición del contexto intercultural. Una ciudad con una especial fisonomía, constituida por diferentes culturas, ejemplo de convivencia entre distintas costumbres, que se define por la diversidad cultural y la naturaleza de un enclave sociolingüístico en el que coexisten las prácticas lingüísticas de dos lenguas en un mismo territorio desde hace siglo y medio.

En su distribución demográfica, nos encontramos con dos comunidades mayoritarias, la cristiana y la musulmana, definidas por su origen, religión y lengua materna, y otras minoritarias referidas a la población judía, la de ascendencia hindú y la gitana. Una situación que se refleja en las aulas, creando un ambiente escolar muy singular, unido a la importancia del periodo Infantil como punto de partida y a la alianza de la cultura familiar con la escolar que, en esta ocasión, ofrece distintos modelos culturales adheridos a la identidad y la acción de sus miembros (Bruner, 1997).

Estas singularidades nos hicieron profundizar en la relación de las discrepancias que existen en el rendimiento con unos posibles aspectos internos, o características personales, y con aspectos externos asociados al contexto familiar y sociocultural, además de tener en cuenta algunas reflexiones en torno al sistema educativo.

6.1.1.1. Observaciones principales

Dicho lo anterior, primeramente, vamos a considerar la aportación de los datos estadísticos relacionados con la población, en este caso la natalidad, de la Ciudad Autónoma de Ceuta, con el propósito de observar la demografía que representa el pasado, el presente y el futuro de este contexto multicultural.

Los datos facilitados y analizados en el Registro Civil de la Ciudad Autónoma de Ceuta (1990; 2000; 2009; 2016) y el Instituto Nacional de Estadística (2017), el primero a través de la relación entre los nacimientos (partidas de nacimientos) y el origen del apellido, y el segundo según la natalidad bruta asociada a este contexto, nos permiten predecir la representación cultural y la futura distribución de las culturas mayoritarias:

1. Podemos establecer que la tendencia o curva de crecimiento de la población en relación con la natalidad nos expone un cambio en la situación actual en relación con las culturas mayoritarias, de manera que en unos años, y siguiendo esta línea de nacimientos, la población ceutí estará representada por un tanto por ciento de niños/as con apellidos de origen árabe superior al de otros grupos. Dato que nos hizo orientarnos hacia aquellos aspectos culturales o de identidad que puedan condicionar este nuevo escenario. Un contexto que demandará próximamente propuestas que garanticen la igualdad educativa y el equilibrio intercultural, además de reclamar el conocimiento de las posibles necesidades de la vida social y cultural del conjunto de los ceutíes.
2. Llegados a este punto, y relacionado con esta situación, en la actualidad nos encontramos que los porcentajes de alumnos/as de lengua materna *darija* están por encima de los de lengua materna castellana. Además de ser mayoritaria, en el ámbito familiar los musulmanes la utilizan con mayor frecuencia, condición que influye en el desarrollo lingüísticos de estos/as niños/as.

6.1.2. Conclusiones en relación con el rendimiento

6.1.2.1. Observaciones principales en relación con el género

Independientemente a las características culturales que puedan incidir en las diferencias del rendimiento académico, en un primer momento y con la intención de

confirmar el peso de la lengua materna sobre esta desigualdad, hemos comparados los resultados según el género:

1. Se confirma que existe una tendencia entre las niñas a obtener medias más elevadas que los niños en todas las áreas empleadas para medir el rendimiento académico. Sin embargo, estas diferencias no se encuentran cuando se comparan ambos géneros con lengua materna castellana en los casos de expresión oral y actitud ante el juego. Ejemplo que fortalece la influencia de la lengua materna.
2. De esta forma, la lengua materna se revela como una variable con mayor influencia que el género, afirmación que se observa en los resultados, de manera que la predisposición normal a la hora de comparar el género, donde se reflejan niveles de rendimiento superiores en el género femenino sobre el masculino, cambia en el momento en el que interfiere la variable lengua materna. Destacan, en este caso, los datos obtenidos en las pruebas de expresión oral, consideraciones a tener en cuenta en los resultados para la lengua materna *darija* en función del género.

6.2.2.2. Observaciones principales en relación con los centros escolares

Igualmente, y asociadas en este caso a aspectos externos, las diferencias en el rendimiento general de los centros educativos de la Ciudad Autónoma de Ceuta están condicionadas por la lengua materna del alumnado matriculado en el mismo:

1. Una distribución que confirma que los niveles más bajos de rendimiento están asociados a los centros educativos con un mayor número de alumnos/as de lengua materna *darija*. Condición que no solamente se confirma en la evaluación de los centros de manera individual, sino también en aquellos centros educativos a los que se les aplicó la prueba de rendimiento en distintos periodos, fortaleciendo esta asociación entre lengua materna y rendimiento académico.
2. Todos los centros analizados, con la excepción de dos, aunque para uno de ellos esta diferencia es en la muestra y no en la población de alumnos matriculados en este curso y centro (MEDC Ceuta, 2016), consolidan nuevamente la influencia de la lengua materna en el rendimiento académico. Por consiguiente, en el periodo en el que aumenta el número de alumnos/as de lengua *darija* por centros, bajan las medias generales de los mismos, en cambio, cuando aumenta el grupo de lengua

materna castellana, se presentan mejores medias en el rendimiento global de estos centros.

6.1.2.3. Observaciones principales en relación con la lengua materna

Una vez concretada la influencia de la lengua materna en el rendimiento de los centros educativos, hemos profundizado en los aspectos individuales. Según los resultados asociados al rendimiento académico de estos/as alumnos/as, podemos confirmar la preponderancia de la lengua materna sobre el género como característica individual. Dato que se refuerza cuando se comparan las pruebas de las niñas con lengua materna *darija* con las de los niños de lengua materna castellana, rebatiendo la tendencia normal en los resultados observados a través del género, de manera que en la mayoría de las áreas, sobre todo en las relacionadas con el desarrollo lingüístico, los niños tienen valores más altos que las niñas.

Seguidamente, todos los datos arrojan mejores resultados para el alumnado de lengua materna castellana que para el de lengua materna *darija*, destacando las inferencias que siguen:

1. Todas las categorías en las que existe mayor diferencia entre las medias de estas dos lenguas son las relacionadas con la expresión oral y la expresión escrita, independientemente del género, confirmando nuevamente la influencia de la lengua materna *darija* en la desigualdad. Igualmente, el alumnado de lengua materna castellana tiene mejores herramientas a la hora de asociar la integración entre el *input* acústico, el conocimiento lingüístico, el conocimiento del mundo y el contexto comunicativo, es decir, en el área de la comprensión oral.
2. Estas diferencias también se aprecian en los resultados de conciencia fonética, área elemental para el desarrollo del lenguaje a través del canal auditivo, que, a su vez, se encuentra conectada de forma directa con la expresión y a la comprensión oral. Las habilidades fonéticas favorecen el reconocimiento de las palabras y sus sonidos individuales a la vez que capacitan la articulación verbal en la traducción del texto escrito. De esta forma queda patente la capacidad de organizar argumentos y esquematizar, como indicador de la superación de la etapa descriptiva de la narración, avanzando hacia una dimensión pragmática de la lengua, requisito o manifestación de la integración a una nueva etapa, que insta a comprender el significado del texto.

3. La universalidad del lenguaje matemático hace más regular los valores de estas dos lenguas maternas en esta área. Estas habilidades van a favorecer un desarrollo lingüístico en el ámbito del pensamiento abstracto, acorde a los avances que demanda la expresión escrita. Todo ello, confirma unos rendimientos superiores en los/as alumnos/as de lengua materna castellana en todas las áreas relacionadas con el desarrollo lingüístico.
4. Podemos concluir que existe una relación directa entre el desarrollo lingüístico y las habilidades sociales, que, nuevamente, muestran valores a favor del alumnado de lengua materna castellana. En cambio, existen en este grupo unos niveles más bajos en las habilidades concernientes a las relaciones entre iguales, concretamente en la actitud ante los compañeros y ante el juego. Destrezas a considerar por ser modeladoras, a través de la interacción, del sentimiento de su propia identidad, su personalidad, la visión de sí mismos, de los demás y del mundo. Unas actitudes que fomentan la sociabilidad a través del contexto educativo y en las que se puede experimentar el valor de compartir y cooperar, favoreciendo el respeto a la pluralidad de perspectivas y a la diversidad de pensamientos.
5. De nuevo, los/as alumnos/as de lengua materna castellana tienen un desarrollo más avanzado en el área motriz, como parte fundamental del proceso educativo, además de beneficiar la adquisición de destrezas relacionadas con la expresión escrita o la lecto-escritura (Vasta, Marshall, y Miller, 2001). El dominio de estas habilidades queda plasmado en la ejecución de actividades que obligan a la utilización de la mano (óculo-manual), donde se aprecia cómo los movimientos de dicha parte del cuerpo están en coordinación con los movimientos oculares, sincrónicos a los mismos (motricidad fina). Unos aspectos representativos que van a suponer la traducción de la observación y la experimentación a distintos tipos de códigos (verbal, gestual, gráfico). En este sentido, y acorde a su edad, en esta etapa se logra el desarrollo del esquema corporal (Snow & McGana, 2003) y se avanza en la discriminación perceptiva (de los tres a los siete años) y la afirmación de la lateralidad, que culmina a los siete años.

6.1.3. Conclusiones en relación con el modelo cultural

6.1.3.1. Observaciones principales

Vamos ahora a seguir con la influencia que ejercen sobre el rendimiento académico, a nivel externo y en relación con el núcleo familiar, los modelos culturales de los/as alumnos/as ceutíes. Sobre el tema se han hecho las observaciones que siguen:

1. Las familias musulmanas utilizan frecuentemente la lengua *darija*, que es un dialecto del árabe, de ámbito social y familiar. Los/as niños/as de estas familias tienen, pues, como lengua madre la *darija*, que, por su uso y construcción, les confiere de un desarrollo lingüístico y cognitivo diferente a los de lengua madre castellana. La lengua es un factor importante en la identidad étnica, pero, a la vez y por lo mismo, refuerza el choque cultural con el grupo que ostenta la lengua oficial.
2. Los hábitos lingüísticos familiares instalados en el aprendizaje pueden automatizar reglas léxicas, gramaticales, etc., tomadas como efecto natural. A su vez, estas reglas pueden ser incompatibles con la lengua oficial, por su implicación en lo cognitivo y el posible acomodamiento de unos significados que interfieran en el desarrollo lingüístico. La interiorización del sistema fonológico y la capacidad de reconocer esos sonidos crea la conciencia fonética, que es la capacidad que permitirá al hablante de *darija* aprender y comprender el castellano.
3. Desde el punto de vista cognitivo, la lengua materna u otras lenguas ya aprendidas cobran una gran importancia en la construcción de una competencia plurilingüística comunicativa.

La realidad lingüística que vive el/la alumno/a musulmán es un contexto condicionado por su lengua materna, el *darija*, que utiliza en la mayoría de las parcelas de su vida cotidiana, ocupadas por este dialecto y dejando un pequeño segmento para la lengua oficial, que es el castellano.

De ahí que, a la hora de analizar la enseñanza en el ámbito familiar, nos hayamos encontrado con algunas barreras forjadas por costumbres que pueden crear malentendidos innecesarios en el desarrollo lingüístico. Esta situación precisa presentar posibles pautas de

reflexión sobre el desarrollo de estos/as alumnos/as, en las que tienen que estar implicados todos los agente (familia, escuela y sociedad), eliminando perspectivas etnocentristas y orientadas al acercamiento hacia la cultura de estos/as alumnos/as, con el propósito de comprender mejor su situación y así poder potenciar la interculturalidad de nuestras aulas, favoreciendo la interacción alumnos - docente en la proyección de las distintas culturas.

Partiendo de las discrepancias anteriores, podemos confirmar las observaciones que siguen:

4. El *darija* es el factor fundamental en la explicación a las diferencias en el desarrollo lingüístico que nos ocupan, por ser una lengua diferente a la escolar, catalogado como un dialecto interno de la lengua árabe, de uso informal y que carece de relación escrita y, por lo tanto, de una ortografía estandarizada. Por su condición dialectal, el *darija* se encuentra en situación de diglosia con el árabe clásico, su origen como lengua es árabe - argelino – bereber, dentro de asignación a una lengua viva.
5. El empleo de un dialecto que no contempla un lenguaje escrito puede perjudicar el progreso lingüístico de los/as niños/as, cuya comunicación oral queda privada de su equivalente a una forma semipresencial. La representación escrita potencia la acumulación de información y favorece el conocimiento abstracto.

Un proceso esencial en el desarrollo del lenguaje es la escritura, que cambia la naturaleza de la comunicación, pasando del dominio auditivo al visual, utilizando un canal diferente a la oralidad, que requiere dominar la equivalencia entre los sonidos y las letras y conocer las normas que organizan el discurso escrito, que difiere del hablado. Las cualidades implícitas en la expresión escrita determinan la coordinación de otros movimientos, facilitando una inspección diferente, así como el reordenamiento y refinamiento de frases y palabras tomadas individualmente. La ausencia de esta habilidad en los/as alumnos/as de lengua *darija*, a causa de la utilización en el ámbito familiar y social de este código en desventaja y distinto a la lengua escolar, interfiere en su desarrollo.

6. El uso de una lengua dialectal y reducida a la oralidad determina también la conducta verbal que se da en el ámbito familiar. En el caso del *darija*, se observó que el estilo de los padres y madres para comunicarse con sus hijos/as es menos rico y preciso que el de las familias que utilizan la lengua oficial. El

desconocimiento de ciertos conceptos dificulta a los/as niños/as con esta lengua madre el aprendizaje de nuevas expresiones que se dan en el contexto escolar. Igualmente, el uso de un dialecto con reducido vocabulario perjudica a la adquisición de términos nuevos, que el/la niño/a habrá de aprender por definición y de una manera que es contraria al curso natural del aprendizaje de la lengua, que debería ser de la experiencia a la abstracción (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

De acuerdo con estos autores, el dialecto *darija* utilizado en el ámbito familiar presenta un vocabulario deficiente en alcance, precisión y desempeño simbólico. Debido a esto, los/as niños/as de este grupo cultural experimentan su transición de lo concreto a lo abstracto de una manera más lenta y menos exhaustiva que sus compañeros de lengua castellana, lo que provoca una desigualdad en sus capacidades cognitivas y de comprensión. Si tenemos en cuenta que la adquisición del lenguaje representa un salto cualitativo en el desarrollo de los/as niños/as (Siguán, 1987), pues en este proceso se adquieren también otros productos sociales y culturales que favorecen sus posibilidades comunicativas y les permiten acceder al conocimiento de la realidad, entenderemos que un desarrollo lingüístico comparativamente incompleto afecte a tanto como estamos viendo.

7. En consecuencia, podemos afirmar que la forma en que se utiliza el *darija* limita la curiosidad por el bajo nivel de conceptualización. Y que este nivel de desarrollo de las competencias comunicativas incide en el rendimiento de otras áreas.

Cuando el aprendizaje está motivado por diferentes influencias sociales y desarrollado desde la infancia, favorece hábitos de pensamientos asociados a la conducta lingüística. La influencia de la lengua árabe dialectal oral (*darija*) conlleva la presencia de interferencias que pueden afectar el área fonológica, perjudicando sobre todo a la expresión escrita, siendo menor el progreso en los niveles morfosintáctico y léxico-semántico (Ayora, 1998). Un buen desarrollo lingüístico respaldará la consecución y el avance en las distintas áreas vinculadas a este periodo, repercutiendo en los logros educativos del individuo (Esping-Andersen, 2004).

8. Las desigualdades en el desarrollo lingüístico expuestas con anterioridad explican las diferencias individuales en el aprendizaje. Las carencias que presenta el *darija* como lengua oral sin equivalencia escrita impiden la construcción teórica y conceptual, pues inciden sobre el nivel cognitivo y perjudican a la capacidad de realizar abstracciones. Por lo mismo, se ven también afectadas las habilidades

argumentativas y propositivas, repercutiendo en la adquisición de los saberes propios de una ciencia.

9. Estas desigualdades también vienen condicionadas por diferencias culturales, por las costumbres que se dan en el ámbito familiar y por características individuales, como es el nivel académico de los progenitores. En el caso que nos ocupa, el grupo que profesa el cristianismo muestra un núcleo familiar con menos miembros y menor número de hijos que las familias musulmanas, lo que favorece el ambiente de trabajo en casa. En cuanto al nivel cultural, las familias cristianas también destacan sobre las musulmanas, lo que confiere a los padres y madres mejores herramientas para apoyar el aprendizaje de sus hijos/as.

La familia y los modelos culturales cumplen una función elemental en este proceso y periodo educativo. Las dinámicas en casa están influenciadas por distintos factores que explican los diferentes modelos educativos utilizados con los/as niños/as en este contexto. Por ello, debemos entender, en un principio y de manera semejante que para el rendimiento, que existen patrones o roles que difieren según el núcleo familiar. Normalmente, se asigna a la madre aspectos relacionados con la comunicación, normas y estilos de enseñanzas que fomentan la autoestima.

10. Las características del modelo familiar ponen de manifiesto la influencia en lo afectivo y la implicación de los progenitores en la educación de sus hijos/as, más allá de diferencias como la cultura o el lenguaje. Para el caso de las familias musulmanas y teniendo en cuenta el rol que la madre cumple en lo afectivo y educativo, el nivel cultural de la misma explica en gran medida las expectativas que esta posee sobre la educación de sus hijos/as (Mella y Ortiz, 1999).
11. Teniendo en cuenta el papel de la madre en el núcleo familiar, podemos afirmar que ella influye más que la figura paterna en el desarrollo lingüístico de los/as alumnos/as de lengua materna *darija*, siendo la madre la figura principal en el proceso de enseñanza en el ámbito familiar. No debemos olvidar que a esta realidad general se han de sumar los hábitos lingüísticos, que potencian la prioridad en la utilización del *darija*, y que además se dan situaciones en las que existen uniones matrimoniales con diferente nacionalidad (Registro Civil de Ceuta, 1990, 2000, 2009, 2016), hecho que puede desequilibrar aún más el desarrollo de una base lingüística acorde a la oficial.

12. Podemos concretar que el lenguaje y la religión no solamente forman parte de la identidad cultural, sino que también pueden ser los principales responsables de la configuración de los distintos modelos culturales, que a su vez pueden incidir en el rendimiento académico de estos/as alumnos/as.

Con la intención de no repetir análisis parecidos, hemos detallado brevemente qué modelos ofrecen estas familias en función de la lengua materna que emplean.

En primer lugar, podemos afirmar que las familias de lengua materna castellana se caracterizan generalmente, en cuanto a los aspectos relacionados con el tipo de enseñanza, por un estilo democrático que valora la motivación, la convivencia, la moralidad y el dominio de la lengua oficial.

En cambio, los modelos de lengua materna *darija* reafirman la utilización de una lengua distinta a la oficial en el ámbito familiar y social, utilizando el castellano solo cuando es necesario. Además, es preciso considerar las implicaciones descritas con anterioridad en el desarrollo lingüístico: que en las familias musulmanas el rol comunicativo y afectivo lo lleva la madre y que esta prioriza la utilización del *darija* en el proceso de enseñanza y el estilo memorístico, que pueden perjudicar a la dinámica normal del contexto educativo formal.

13. Podemos afirmar que existen diferentes modelos culturales en función de la lengua materna y que estos influyen de forma directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el desarrollo lingüístico. Hecho que refuerza a la lengua materna como factor fundamental en estos modelos, además de ser un enlace directo con la religión que se practica en el núcleo familiar. Es preciso recalcar de nuevo la importancia de la lengua y de las tradiciones en la configuración de los procesos mentales y en la adquisición de los recursos para su desarrollo. Puesto que el lenguaje es el eje vehicular para la transmisión de la cultura y de la enseñanza, ha de ser considerado como el factor prioritario en la consecución de los objetivos educativos que vienen determinados por este contexto donde conviven diferentes códigos lingüísticos (Trujillo, 2002b).

El uso de la lengua *darija* incide en las desigualdades académicas por ser un dialecto oral y con menos riqueza en su vocabulario y expresiones que la lengua oficial. Los/as alumnos/as de lengua materna *darija* encuentran dificultades para adaptarse al lenguaje

escolar debido a que su código lingüístico pertenece solo al ámbito de las relaciones sociales (Fishman, 1988).

14. Confirmada la incidencia de la lengua en el rendimiento académico, debemos apuntar que la lengua es también una identidad étnica. En un contexto donde la lengua oficial convive con otras, el idioma propio se convierte en una marca identitaria que asocia al sujeto con su grupo étnico y le da la idea de pertenencia.

Consideremos ahora la religión que se profesa como una de las variables con mayor influencia en estos modelos, que, junto al lenguaje, perfila e imprime las señas principales de la identidad cultural. Es por ello que para este apartado no hemos querido desconectar la lengua materna de la religión. Las diferencias culturales y las dificultades en el desarrollo del lenguaje pueden provocar en los/as alumnos/as desigualdades en el aprendizaje que afectan de forma directa a su rendimiento (Covadonga, 2001).

Una diversidad lingüística y religiosa que también define la dinámica familiar, estableciendo diferencias entre los dos grupos, de tal manera que se muestran modelos divergentes:

15. Las familias de religión cristiana otorgan mayor importancia a los aspectos culturales y tradicionales que a los estilos de enseñanza que modelan esta cultura, dejando a estos en un segundo nivel. El modelo educativo que suele darse entre los cristianos valora el establecimiento de normas y horarios e igualmente reconoce la implicación de la familia en los resultados académicos. La figura materna es el principal representante afectivo y comunicativo, reguladora del nivel de exigencia a través del razonamiento y el diálogo. Presentan una menor preocupación por los asuntos relacionados con la moral y la convivencia con otros familiares.
16. En cambio, los de religión musulmana asignan más valor a la transmisión de modelos de enseñanza afines a su cultura, situación que puede incidir en aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo. Igual que en el modelo anterior, se refuerzan el conocimiento y la percepción de su cultura. Podemos observar también la resistencia de la lengua materna *darija*, mostrando que en el momento que no se encuentran en el contexto educativo practican una lengua distinta a la oficial. Este modelo educativo entiende las responsabilidades familiares y participa de forma

activa en aspectos que fomentan la interculturalidad. De nuevo, la figura materna es el eslabón afectivo y comunicativo en el ambiente familiar.

Siguiendo con la comparación de estos dos grupos, vamos a considerar ahora las diferencias que existen en relación con las expectativas y los hábitos:

17. Los que profesan la religión cristiana muestran interés por las pautas o hábitos que favorecen las relaciones interculturales a través de una convivencia natural e imagen positiva de otros grupos en virtud de un enriquecimiento mutuo, sin dejar de lado su identidad cultural, que en este caso no modela los hábitos ni las expectativas educativas, sino que sirve de guía en la tradiciones de los mismos. Un modelo en el que el padre tiene un protagonismo disciplinario, mientras que la madre se muestra como referencia emocional.
18. En el caso de los musulmanes, el modelo cultural que define los hábitos y las expectativas tiene como principal característica aspectos relacionados con la interculturalidad, aunque, en este sentido, se diferencian de los cristianos en la importancia que le dan a su propio grupo, pues les transmite sentimientos de pertenencia y seguridad. El interés por aspectos lingüísticos y sociales relacionados con las expectativas positivas revela la posible existencia de carencias que quieren proyectar a través de una perspectiva de mejora para el futuro. En cambio, otorgan menos protagonismo a los objetos de carácter religioso. Los datos anteriores muestran aspectos relacionadas con la convivencia familiar que revelan para este modelo unos datos que pueden explicar esta diferencia con los cristianos a la hora de agrupar variables implicadas en los medios y hábitos de estudio en el núcleo familiar.

Una vez concretadas estas diferencias, según lo expuesto en páginas anteriores, parece que queda confirmada la hipótesis de que el rendimiento académico del alumnado de la Ciudad Autónoma de Ceuta no se debe exclusivamente a la labor desempeñada en el centro educativo, sino también a los modelos culturales que se desarrollan en el entorno familiar. Las pautas de comportamiento familiar que pueden condicionar el rendimiento tienen como principal responsable a una lengua materna distinta a la escolar. Consideramos, por tanto, que las desigualdades en el rendimiento académico en este periodo de Infantil se deben a características individuales, sociales y culturales, fruto de la convivencia constante en un

entorno intercultural (Fullana, 1996), como aspectos principales que inciden en el progreso escolar (Fernández y Salvador, 1994).

A estos factores se añade, además, que el modelo musulmán en las relaciones familiares progenitores - hijos/as difiere del cristiano en que el primero otorga menos importancia a un estilo educativo democrático, además, las expectativas respecto a los/as hijos/as no se ajustan adecuadamente a sus capacidades y limitaciones (Fernández y Salvador, 1994).

El nivel cultural medio que presentan las familias musulmanas resulta menor que el de las familias cristianas, lo que afecta al tipo de ayuda que estos padres y madres pueden ofrecer a sus hijos/as. La educación y aprendizaje que se realizan en casa deben ser lo más completos posibles y preparatorios para la etapa escolar (Pérez, 1984). Cuando la familia no puede ofrecer estos estímulos, el/la niño/a encuentra luego en la escuela dificultades para asimilar nuevos contenidos y para alcanzar el nivel de aquellos/as compañeros/as que han tenido oportunidades mejores. Además, las expectativas respecto al niño o niña no deben obviar las características individuales de su personalidad más allá del estudio (Martínez, 1992).

El núcleo familiar, como primer medio social del/la niño/a, es el contexto donde van a crearse los patrones de conducta (Toro, 1981). El aprendizaje se nutre de los procesos de interacción e imitación, de tal forma que la familia juega un importante papel en el desarrollo de la personalidad y el comportamiento que el/la niño/a manifestará luego en otros ámbitos sociales, como puede ser el colegio.

El modelo educativo familiar también influye sobre la actitud de los/as alumnos/as frente al estudio. Las expectativas reales, acordes a sus capacidades y a los logros que alcanzan, motivan la consecución de próximos retos en el progreso educativo, incidiendo positivamente sobre su autoimagen y su autocompetencia (Wittrock, 1986). Cuando las expectativas académicas se distancian de los que es posible para esa persona, se crea un sentimiento de frustración y un miedo constante a no ser capaz de alcanzar lo que se espera de ella. A veces la desmotivación viene por la falta de información que se tiene sobre las posibilidades propias y las que ofrece el medio escolar. Todo ello contribuye al desgaste de la ambición personal que el/la alumno/a pudiera tener sobre lo académico, apartándolo del interés por sus estudios (Martínez, 1992).

Aunque hemos dicho que el nivel cultural de las familias influye en los modelos educativos, en la implicación de los progenitores hacia el aprendizaje de sus hijos/as y en la calidad de las herramientas para la enseñanza, no debemos olvidar que en muchos casos una alta cualificación conlleva ejercer profesiones que ocupan mucho tiempo, en detrimento del que podrían dedicar a sus hijos/as (Pérez, 1984). Por ello, también hemos observado casos de familias con alto nivel cultural que no dedican el tiempo adecuado a la educación de sus hijos e hijas.

Para acabar esta disertación sobre las diferencias entre los modelos culturales, nos gustaría apuntar que una forma positiva de abordar la interculturalidad es entender el término *cultura* como un conjunto de conocimientos y los modelos que la forman como una colección heterogénea. La cultura está construida por ideas, creencias, lenguaje, costumbres, relaciones personales y sociales, etc., el aprendizaje de estos conocimientos se produce a través de los modelos familiares de manera empírica, configurándose como constructos cognitivos y siendo la forma más directa de transmisión.

6.1.4. Conclusión final

El análisis de los resultados obtenidos durante la investigación da constancia de que las desigualdades que existen en el rendimiento académico del alumnado de cultura musulmana frente al de cultura cristiana tienen que ver con su lengua materna (*darija*).

El estudio se centró en las etapas más tempranas de la escolarización, donde el desarrollo lingüístico aún está en proceso. Este desarrollo es continuo durante este periodo y engloba distintas áreas. El análisis de cada una de ellas nos ha servido como indicativo del nivel de progreso que presentaban los/as alumnos/as y los resultados reafirman la influencia de factores lingüísticos, sociales y culturales. Así pues, el ámbito familiar, junto con el escolar, se considera esencial en la consecución de los objetivos del currículo de cada área, así como en la adecuada transición de los/as alumnos/as de Educación Infantil a la Primaria.

Las desigualdades en el rendimiento que reflejan los datos obtenidos confirman que los/as alumnos/as con una lengua madre distinta de la oficial encuentran dificultades para integrarse en el contexto escolar, en detrimento de su desarrollo global. El proceso de adaptación a un entorno distinto del familiar, difícil de por sí, se ve obstaculizado por el lenguaje de este ámbito, que difiere de su lengua materna. Esta situación puede provocar la

desorientación del/la alumno/a y el distanciamiento con la institución escolar, tan necesaria para completar su desarrollo infantil y configurar las relaciones con sus iguales.

La lengua materna es el factor principal para el desarrollo lingüístico y cognitivo de toda persona (Olson & Astington, 1993), por lo que atañe a todo el proceso de aprendizaje en general y a las abstracciones en particular. El contexto cultural y las dinámicas familiares condicionan la adquisición de este lenguaje, tanto en el medio oral como en el escrito, ámbitos igualmente importantes (Vygotsky y Luria, 1930).

Nuestra investigación reveló que los/as alumnos/as con lengua madre *darija* presentan niveles inferiores que sus compañeros/as en todas las áreas concernientes al lenguaje. Sin embargo, entre todas ellas destaca la escritura como el medio de expresión donde más desigualdad se observa. El lenguaje escrito es un dominio esencial del periodo educativo que nos ocupa y exige al alumnado un nivel de pensamiento abstracto adecuadamente desarrollado en cuanto al paso de la expresión oral a la representación escrita. Es pues la escritura un acto completo, de abstracción y análisis, fundamental en el desarrollo de las facultades mentales superiores, que se erige como principal indicativo del nivel de las mismas y pronostica el rendimiento futuro del alumnado.

La distancia que se observa entre los resultados de los/as alumnos/as de lengua castellana y los de lengua *darija* en las pruebas relacionadas con el área de la escritura se explican por el factor cultural. El *darija* es un dialecto del árabe, de ámbito familiar y oral, sin representación escrita y cuyo vocabulario y sintaxis son más pobres que los de la koiné árabe o los del castellano, por lo que, como lengua madre, ofrece menos posibilidades en la producción de abstracciones y conceptos. Sin embargo, como dialecto constituye un elemento importante en la construcción de la identidad y la pertenencia a un grupo, relacionadas con la etnia, la religión y la lengua (Chebel, 2005), y por ello su uso es reforzado por las familias musulmanas de Ceuta que lo prefieren a la lengua oficial.

La influencia del *darija* sobre el rendimiento académico debe entenderse desde el grado de estimulación lingüística que el ámbito familiar puede ofrecer a estos/as alumnos/as y, además, debe contemplar el hecho de que el nivel cultural de los progenitores es también un factor clave en el tipo de ayuda que sus hijos e hijas reciben, así como de las expectativas que sobre ellos se proyectan.

Nuestro estudio confirma, pues, que la influencia del lenguaje sobre el rendimiento académico es determinante. En el contexto concreto de la Ciudad Autónoma de Ceuta, el dialecto *darija* es la diferencia esencial entre los dos grandes grupos culturales que conviven y la explicación principal a las dificultades que el alumnado musulmán encuentra en el contexto escolar, reafirmando la relación entre religión y lengua a la hora de definir los modelos culturales.

Antes de las conclusiones finales, creemos importante destacar que, más allá de los resultados sobre rendimiento e independientemente de su lengua, religión o costumbres, los datos obtenidos arrojan también una visión muy positiva sobre el contexto multicultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta. La población muestra actitudes y valores orientados a la convivencia actual y futura, y todos los grupos se sienten parte de una sola comunidad, que es la ceutí. La ciudad se erige como un ejemplo vivo de entendimiento entre culturas, que respetan su identidad y la del resto, apoyando la interculturalidad sin renunciar a sus características individuales. En lo que podría ser un referente clarificador para el futuro de un mundo que, por su globalización, presentará próximamente muchos y nuevos contextos multiculturales.

A modo de conclusión de todo el estudio, queremos apuntar tres ideas básicas:

1. El nivel de rendimiento académico de los/as alumnos/as del segundo ciclo de Educación Infantil de la Ciudad Autónoma de Ceuta mantiene una potente relación con la práctica de una lengua materna diferente a la escolar.
2. En el ámbito familiar se observan diferentes modelos educativos asociados a una identidad cultural que está claramente definida por la lengua y la religión.
3. Ante la constatación de la influencia de la lengua materna en el desarrollo lingüístico de estos/as alumnos/as, es importante considerar las limitaciones que se derivan del uso de la lengua materna *darija*.

6.2. Limitaciones de la investigación

En la revisión de la tesis propuesta se nos presentaron una serie de limitaciones relacionadas con la realidad objeto de estudio, que se reveló compleja, diversa y cambiante. En consecuencia, presentamos las principales limitaciones y obstáculos que nos planteó esta situación (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003).

a) En relación con el diseño:

- El estudio de un solo curso nos impidió conocer la evolución completa de los/as alumnos/as de la muestra.
- Las múltiples variables que interfieren y se transfieren de unos contextos a otros (género, cultura, lengua, etc.) complican la generalización de los resultados a otros contextos.
- El hecho de que el estudio involucrara directamente a personas supuso contar con las limitaciones morales de los sujetos que participaron. En casos así es preciso evitar sobrepasar aquellos límites morales con clara repercusión en las personas, respetando los derechos inalienables; no se puede tratar al alumnado como objeto de investigación.
- La complejidad de los fenómenos educativos limitó las posibilidades de la investigación experimental al no poder manipular todos los factores necesarios para definir la relación de causalidad. Para la consecución de la misma proponemos, por su viabilidad, un planteamiento ex-post-factor.
- La situación ideal para la comparación de grupos sería que los sujetos estuvieran repartidos en ellos de forma equiparada. Sin embargo, en nuestra investigación hemos trabajado con grupos naturales, preestablecidos por el contexto (el alumnado de un aula, los docentes de un centro, etc.), y no hemos interferido en la distribución de los sujetos de cada conjunto.

b) Según la muestra:

- Establecer la demarcación del rendimiento académico se vio limitado por el carácter multidimensional de este.
- La muestra seleccionada en virtud del rendimiento limitó el tipo de instrumento a utilizar debido, principalmente, a la edad de los/as alumno/as y a su desarrollo. La intención fue comparar áreas afines a este periodo temprano de la enseñanza, un ámbito que debería ofrecer la universalidad de los aprendizajes a través de la igualdad de oportunidades (Mora, 2013). Fue de gran ayuda contar con la colaboración de los docentes para superar las limitaciones del alumnado para cumplimentar correctamente el cuestionario.

- Para la muestra relacionada con los padres y madres de estos/as alumnos/as también nos encontramos con limitaciones en la cumplimentación del cuestionario; una parte de ellos/as tenían dificultades para entender las preguntas.
- Limitaciones de tiempo: el cuestionario se caracteriza por la sencillez y rapidez para su formulación, en cambio, el periodo para su aplicación sí resultó ser un inconveniente. Se precisaba que fuera aplicado al final de la etapa escolar, pero en ese momento los docentes carecen de tiempo porque coinciden la finalización de etapa con la evaluación.

c) Según los datos:

- La dificultad para obtener datos relacionados con los/as alumnos/as matriculados y la complicación y restricción de los estudios estadísticos consultados a través la página de INE, nos hizo recurrir a las partidas de nacimiento de estos periodos (Registro Oficial del Juzgado de Ceuta), situación que exigió dedicar más tiempo de lo esperado a la obtención de estos datos.
- El volumen de datos obtenidos en relación con las variables exploradas y las posibilidades para su análisis nos hizo efectuar una selección y ordenación de las mismas en función de los objetivos del estudio. La elección de técnicas estadísticas está subordinada al propósito de la investigación, es decir, debe dar respuesta a los interrogantes o problemas planteados. Es preferible ajustarse a la más pura ortodoxia si no queremos que las conclusiones extraídas puedan resultar poco válidas.

6.3. Implicaciones

Una vez mostrado los resultados del análisis de los datos, podemos hacer alusión a los efectos producidos y cómo estos requieren unas implicaciones que puedan reducir las posibles idiosincrasias que se dan en el ámbito educativo y familiar de este contexto multicultural.

De esta manera se nos permite conocer la realidad que presenta la Ciudad Autónoma de Ceuta, además de poder profundizar en la relevancia o la influencia que tienen estas

características en el rendimiento académico del alumnado de Educación Infantil en este contexto intercultural. Unos datos que nos permitirán anticiparnos a aquellas situaciones que podrían enfrentar a estos/as alumnos/as a desigualdades que afecten de forma negativa el desarrollo normal de su aprendizaje antes de comenzar el nuevo ciclo de Educación Primaria.

Unos indicadores nos facilitaron datos en torno a cuáles eran los valores que mermaban el rendimiento en este periodo. Mientras que los indicadores de rendimiento nos han permitido saber cuáles son los valores que potencian este rendimiento, al igual que los indicadores familiares.

Teniendo en cuenta que las habilidades lingüísticas son el principal factor en el desarrollo de las capacidades intelectuales y sociales (Luque y Vila, 1991) y que en el contexto ceutí existe un extenso grupo de hablantes de una lengua distinta de la oficial, se decidió basar el estudio en el análisis comparativo del nivel de desarrollo lingüístico del alumnado. Se escogió hacer este análisis en el periodo educativo de Infantil por ser una etapa temprana del aprendizaje, de constante crecimiento y durante la cual es esencial la relación del sujeto con sus iguales (Turiel, 1989). Las diferencias encontradas en el nivel lingüístico de los/as alumnos/as de la muestra obligan a la reflexión sobre los factores culpables de esta desigualdad, los que la provocan y los que la mantienen, y sobre las posibles soluciones para su prevención.

Los datos revelan un nivel lingüístico inferior en el alumnado de lengua materna *darija* frente al de lengua materna castellana, sobre todo en el ámbito de la escritura. Puesto que la adquisición de la lengua se hace primero por el canal auditivo, nos preocupa especialmente este medio y el proceso de la creación de la conciencia fonética. Las desigualdades del *darija* en vocabulario y sintaxis provocan problemas de correspondencia con la lengua oficial y, por lo tanto, con la escolar.

Sobre la conducta lingüística inciden también el contexto, el ambiente, la cultura y el sentido de pertenencia a un grupo. De tal manera que la familia se revela como el factor decisivo en la adquisición del habla, por ser el entorno primero de cualquier sujeto, condicionando el progreso en los niveles lingüísticos siguientes y el paso del contexto familiar al escolar.

Los distintos entornos donde los/as niños/as viven y conviven generan diferentes estilos cognitivos, pues el tipo de relaciones determina el modo de comunicarse. Siendo el lenguaje el medio principal de comunicación, puede decirse que la lengua es un fenómeno social, en cuyo desarrollo inciden necesariamente el entorno socio-ambiental (Halliday, 1983) y las herramientas que ese entorno puede ofrecer para apoyar el progreso lingüístico y cognitivo del sujeto (Wild, 2011).

Consecuentemente, podemos afirmar que los/as alumnos/as de lengua materna *darija* tienen un desarrollo lingüístico determinado primero por el uso de un dialecto sin relación escrita, con un vocabulario y una sintaxis menos extensos que la lengua oficial, y en segundo lugar por el entorno familiar, que como medio social incide en el modo que esa lengua se usa en la comunicación o las relaciones personales y en el tipo de estimulación que el/la niño/a recibe en su educación.

La lengua materna constituye el primer contacto en el desarrollo lingüístico de toda persona, donde los procesos primarios son escuchar y hablar. El progreso de la comprensión oral y la capacidad para distinguir sonidos y palabras en la cadena hablada forman parte del proceso de creación de la conciencia fonética, cuyo grado de evolución repercute en la adquisición de habilidades posteriores, especialmente de la lectura y la escritura, y explica las posibles dificultades que el sujeto encuentra en estos procesos (Ziegler & Goswami, 2005).

En el aprendizaje de la lectura encontramos dos vías diferentes. Una es la vía fonológica, que es la primera abstracción de un concepto en una palabra, y la segunda es la vía léxica, que permite reconocer esa palabra en su expresión escrita. Las carencias en el desarrollo de la conciencia fonética explican las dificultades para reconocer en la palabra escrita los sonidos articulados y retrasan la adquisición de la lectura y la escritura (Jiménez y Ortiz, 1995; Muter & Snowling, 1998). Ocuparse de que el desarrollo fonético y léxico sea paralelo y complementario parece ser la clave para evitar retrasos en el dominio de estas habilidades.

Podemos considerar el nivel formal del lenguaje como la información pertinente a la *fonética*, que estudia los sonidos emitidos. En cambio, si hablamos del nivel del contenido del lenguaje, nos estaremos refiriendo a la *semántica*, que es aquella parte de la lingüística que estudia el significado de las palabras de una lengua. Por último, el nivel *pragmático* hace

referencia al uso social del lenguaje, necesidad indispensable para que el lenguaje pase de ser simplemente un sistema de signos de uso abstracto a ser un sistema de comunicación real.

Por esta razón, hemos estimado que el lenguaje es uno de los principales logros en esta etapa temprana del aprendizaje, facilitando la inserción en las acciones y permitiendo el paso del mundo de la experimentación al mundo de la deducción. Para el estudio del desarrollo lingüístico, debido a aspectos didácticos, decidimos separar la exposición del mismo en sus diferentes niveles, aunque sin perder de vista el proceso global.

La detección temprana de desigualdades en el nivel de los conceptos básicos de los/as alumnos/as permite introducir soluciones al inicio de la etapa escolar. Resolver estas diferencias lo antes posible ayuda a la planificación de la enseñanza, favoreciendo el paso de Infantil a Primaria, evitando dificultades en cursos superiores y previniendo el fracaso escolar.

Es este el motivo por el que creemos que el análisis de nuestro estudio revela datos básicos para el desarrollo global de la enseñanza de los/as alumnos/as de este contexto, indicándonos cuál o cuáles son las áreas es las que hay que hacer una valoración más específica, desde dónde debe empezar el proceso de atención de cada una de ellas y aportándonos información que nos va a facilitar futuras orientaciones.

Cuando parte del alumnado comienza su etapa escolar con carencias en relación con ciertos conceptos básicos, la desigualdad de sus oportunidades para el aprendizaje se hace evidente en las dificultades que encuentra este grupo para comprender y asimilar información nueva (Boehm, 1980). Esta desventaja suele mantenerse e incluso acentuarse a medida que avanza el proceso escolar y afecta directamente al rendimiento académico futuro. Es por esto que nuestro estudio pretende ser un esfuerzo pertinente y útil para caracterizar las dificultades en el lenguaje que puedan imposibilitar el desarrollo evolutivo de este alumnado.

Partiendo de la deducción de cómo el lenguaje, a nivel social y cultural, influye en el rendimiento académico de estos/as alumnos/as, debemos reconocer que las principales peculiaridades que engloba esta ciudad se sustentan en su diversidad etnolingüística y cultural. Por ello nos es necesario recalcar que la intención principal es proteger y respetar el pluralismo lingüístico y cultural que la define, a favor de una democracia cultural que pueda mantener y potenciar todas las señas de identidad que representan este contexto multicultural. Entendemos que el desarrollo personal necesita de la creación de la identidad propia y que, en

un contexto multicultural como el ceutí, la conciencia de esta identidad es especialmente relevante.

En este sentido, la familia, la escuela y el contexto representan el cordón umbilical de las líneas educativas que se muestran en este ámbito. Dada la complejidad que supondría intentar modificar las estructuras internas de estas familias, defendemos que sería más sensato proponer la colaboración de las mismas con los centros educativos, sin perder las raíces que identifican a cada cultura, pero aunando fuerzas en una implicación conjunta que favorezca al desarrollo académico. Partiendo de la premisa de que la socialización primaria del niño tiene lugar en el seno de la familia.

Igualmente, esta situación demanda una formación en los docentes que les permita conocer de primera mano las peculiares que identifican a la Ciudad Autónoma de Ceuta. Del mismo modo, el contexto tiene que ser entendido como único, donde se puedan promocionar aquellas actividades escolares y extraescolares que potencien la inmersión lingüística. Un contexto en el que la convivencia ofrece un clima perfecto para el enriquecimiento mutuo, partiendo de las posibilidades que ofrece el mismo, orientado hacia un enfoque que venga a reducir las influencias o las tendencias que determinan la utilización de modelos culturales que puedan estar condicionados por la religión. A todo esto, sería conveniente resaltar el aumento del número de alumnos/as de lengua *daríja* que asiste a escuelas no formales asociadas a una religión, en las que se utiliza un método lingüístico y didáctico incompatible con el escolar, basado en la relación entre canal auditivo y sistema memorístico.

Presentados los factores que, por uno u otro motivo, se relacionan con el rendimiento académico de los/as alumnos/as, y atendiendo a sus características personales, nos parece apropiado formular una serie de pautas que ayuden a las familias a aprender y mantener dinámicas favorables a la educación de sus hijos/as, eliminando los hábitos perjudiciales al rendimiento y sus consecuencias.

El comportamiento lingüístico es un índice que revela el desarrollo general durante la etapa de Infantil y un factor que incide sobre dicho desarrollo. El aprendizaje de la lengua no es un proceso aislado, sino que forma parte un transcurso mayor que es la evolución física, psicológica y social del sujeto. La conciencia lingüística va unida a la formación de la conciencia étnica y, por lo tanto, la lengua madre es un agente esencial en la creación de la identidad propia (Fishman, 1972; Fortes, 1983; Liebkind, 1979). En un contexto como el

ceutí, la diversidad lingüística enfrenta a la lengua oficial con la variedad dialectal *darija* que, si bien ayuda al proceso de crear la identidad cultural, también es la causa de las desigualdades en el rendimiento académico de una parte del alumnado. Por ello resulta esencial hacer una incursión en lo lingüístico que abarque todas las áreas que le conciernen.

La lengua materna es el principal soporte lingüístico con el que se cuenta al principio de la etapa escolar, base del posterior aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, en el contexto que nos atañe, existe una lengua materna diferente de la oficial, cuya condición dialectal y coloquial no se adecúa a los requisitos de la institución educativa. Evidentemente, los/as niños/as que no conocen la lengua oficial encuentran más dificultades en el aula que los/as que sí manejan esta herramienta. Una variante dialectal no normalizada, como es el *darija*, con ausencia de fijación ortográfica afín a una escritura, no tiene capacidad para encontrar obras literarias que favorezcan el desarrollo de una lectura asociada a su identidad cultural.

El uso de una lengua materna diferente de la oficial y el desconocimiento o bajo dominio de la segunda produce, en muchos casos, el enfrentamiento del/la niño/a con la escuela, quien encuentra dificultades añadidas en este paso del contexto familiar al ámbito escolar, ya de por sí extraño. Empezar este periodo con desigualdades en el desarrollo lingüístico afecta no solo al aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que también atañe al tipo de comunicación que se construye con el cuerpo docente y a las relaciones en las distintas actividades escolares que requieren comunicación verbal.

De ahí la importancia de hacer del alumnado un bloque homogéneo en cuanto a mismos derechos lingüísticos, educativos y culturales, más allá de asegurar el conocimiento de una lengua común como requisito esencial para el éxito académico y social, con el propósito de reducir que este aprendizaje se convierta en una impregnación cotidiana.

Por lo tanto, es necesario dar una serie de pautas que familiaricen al alumnado con este nuevo contexto en el que se desarrollará la comprensión auditiva, de manera que pueda adquirir una base sobre lo que va a escuchar y pueda poner en marcha las estrategias necesarias para la comprensión. La comprensión auditiva ya no tiene la función de controlar la comprensión, y no se aborda con la pretensión de entender todo lo que se escucha, sino como medio de comunicación que proporciona modelos de lengua hablada.

El hecho de que existan diferencias lingüísticas no siempre requiere de las mismas respuestas. Es cuando se observa que estas diferencias provocan desigualdades educativas o de oportunidades que se hace necesaria una intervención social. En este caso, encontramos una parte del alumnado que tiene problemas con un código lingüístico que, además de para la comunicación, constituye el eje fundamental de su educación, y si no domina esta herramienta, tampoco podrá acceder a los conocimientos que a través de ella se le transmiten.

No queremos con ello decir que su lengua materna no sea tan importante como la lengua oficial. La lengua materna es el medio principal en la transmisión de las tradiciones y ambas, lengua y cultura, modelan los procesos mentales y proporcionan recursos para su desarrollo. La interculturalidad es también un objetivo de la enseñanza, paralelo y necesario al desarrollo de la competencia comunicativa (Trujillo, 2002b).

Por eso decíamos antes que es importante contar con un cuerpo docente formado en esta realidad multicultural, capaz de atender a la diversidad de su aula desde la comprensión y la planificación de un proyecto educativo que no peque de asimilacionista o compensatorio (Murillo, 1995). El profesorado no debe obviar el contexto donde trabaja, pero es que además, en este caso concreto, resulta imposible que lo haga, dadas las barreras que se alzan entre él y el/la alumno/a cuando este no domina el código lingüístico del aula.

De alguna manera, nuestro estudio pretende ofrecer una guía que indique la trayectoria a seguir en la formación de los docentes en programas que no se queden en la reflexión teórica, sino que se concreten de facto. Esta formación ha de considerar el contexto en permanente cambio que genera una sociedad multicultural y, por ello, debe ser a su vez una formación constante que no se quede atrás en cuanto a la realidad a la que responde.

Queremos pues subrayar la importancia que tiene para los profesores conocer la realidad en la que viven y dominar destrezas didácticas que les capaciten para el desarrollo de unidades didácticas y proyectos curriculares en los que se integre la dimensión intercultural, además de fomentar actitudes de respeto hacia la diversidad étnica, lingüística, religiosa, etc. (Marcelo 1992). Un modelo de formación, que nosotros proponemos inspirado en Gay (1986), que contemple una competencia pedagógica y un conocimiento cultural de este contexto multicultural.

Conseguir una educación intercultural no solo se basa en formar al cuerpo docente en ser capaces de apoyar la diversidad cultural, sino que hay que trabajar también en la competencia lingüística del alumnado en aras de su identidad. La lengua materna configura la organización del pensamiento y prepara las habilidades necesarias para acoger la lengua escolar y para la lectura y la escritura, afianzar la adquisición de esta primera lengua podría mejorar la estructuración cognitiva y prevenir desigualdades en el rendimiento. Para llevar a cabo esta línea de acción hemos de saber de qué manera la diversidad incide en la vida social y educativa del contexto en cuestión (García, 2004). El ideal sería poder plantear una propuesta educativa que abarcara y fuera el reflejo de la interculturalidad, y cuyos pilares fueran el respeto, la relación entre culturas, la comprensión y el reconocimiento de las diferencias como una riqueza social (Ridao, 2007).

Puesto que todos estos actores (padres, profesores y contexto) son parte de un medio educativo común que se influye mutuamente, es posible pensar que, para un proceso educativo más eficaz, debe existir un nexo entre todas las partes implicadas en el desarrollo académico.

Así mismo, la propuesta educativa debe atender a la realidad lingüística de este contexto. Sin desdeñar la importancia de la lengua materna en la adquisición de la competencia lingüística y comunicativa, que forma a su vez el pensamiento y organiza el mundo interior del sujeto en su desarrollo personal e identitario, no podemos obviar que la diversidad cultural enfrenta a la lengua materna *darija* con la lengua oficial. Y que, debido a esto, parte del alumnado empieza la escolarización empleando un código verbal que inevitablemente los pone en situación desventajosa respecto a los que utilizan la lengua escolar que, además, es la misma que usan la mayoría de los docentes.

Razón por la cual debemos valorar y prestar una especial atención a todas aquellas propuestas que potencien la inmersión lingüística (Vila, 1998). Dado que, como dijimos, la lengua materna es la que primero configura el desarrollo psicológico de cualquier persona y forma parte de su identidad cultural, hay que tener en cuenta la relación directa que existe entre la capacidad intelectual y el entorno social (Luque y Vila, 1991). Por esto, antes de la fase inicial de la escolaridad, la utilización de la lengua materna debe traducirse en la realidad social, partiendo de un planteamiento que fomente la utilización de la lengua que esté en desventaja.

Las medidas de la propuesta educativa que espere solventar estas desigualdades deben ser aplicadas antes del inicio de la lectura y la escritura (es decir, antes de los seis años), aprovechando que es un periodo en el cual los/as niños/as tienen una especial facilidad para la asimilación del lenguaje. En esta etapa de Infantil, sea o no una educación reglada, la adquisición de la lengua se realiza de forma natural, como medio de comunicación y alejada del marco didáctico impuesto.

En esta línea de actuación que proponemos, es esencial poder alcanzar un equilibrio entre las identidades lingüísticas que presenta el contexto. Por lo tanto, es muy importante que la lengua materna en desventaja pueda construirse como una lengua estructurada comparable a la lengua oficial. El ideal que orienta este pensamiento es llegar a establecer un pluralismo lingüístico.

Lograr un contexto multicultural equilibrado requiere de la aplicación de un modelo educativo que fomente las distintas culturas por igual, protegiendo la identidad de todas las personas en su grupo social y con sus tradiciones, a la vez que se equiparan sus oportunidades. Este objetivo debe basarse en encontrar aquellos principios éticos universales, comunes a todas las culturas, capaces de limar las discrepancias entre los distintos grupos y de evitar desigualdades jerárquicas, favoreciendo la convivencia y el mestizaje (Demorgon, 2005).

6.4. Líneas futuras de investigación

Una vez observados los resultados de la investigación queda clara la incidencia y la importancia del lenguaje en este ámbito multicultural. Para ello, no solamente es preciso concebir la necesidad de establecer mecanismo que corrijan estas deficiencias, sino también sería importante que fueran emprendidas desde una perspectiva en la que todos los que estén implicados en este proceso conozcan y entiendan las peculiaridades que definen este contexto intercultural.

Todo esto lleva consigo una serie de medidas que precisan la implicación de las familias, los docentes y los/as alumnos/as, además de varias consideraciones relacionadas con futuras investigaciones.

A continuación, vamos a exponer una serie de medidas que puedan mejorar la situación que hemos descrito en sus diferentes ámbitos:

1. Identidad cultural

- Consideramos que el derecho a utilizar la lengua materna no es incompatible con el derecho de los/as niños/as a disponer de su variante escrita en su desarrollo lingüístico. Por ello proponemos hacer del *darija* una lengua con una estructura formal que la haga compatible con la lengua oficial sin menoscabar la identidad cultural de sus hablantes. La utilización de un dialecto no estructurado y que interfiere en su origen, el árabe, no favorece la creación y el desarrollo de un contexto que represente una diversidad lingüística. Al entrar en contacto una lengua oficial y un dialecto, no se da ninguno de los rasgos que definirían un contexto plurilingüístico debido, principalmente, a que no se cumple la condición de comunidad multilingüe, comunidad multidialéctica o comunidad lingüísticamente homogénea, puesto que la lengua oficial queda por encima del dialecto en situación desigual y no equitativa (Gumperz, 1971). Puesto que una lengua sin relación escrita perjudica el desarrollo normal del pensamiento abstracto, proponemos esta solución de dar al dialecto una estructura completa que, sin dañar la identidad cultural, la equipare en funcionalidad a la lengua oficial.
- Fomentar líneas socioeducativas que potencien la presencia de la lengua escolar en distintas actividades, tanto de carácter formal como extraescolares, que puedan enriquecer su desarrollo, considerando la inmersión lingüística como alternativa. Además de la práctica de una lengua diferente a la oficial que potencie y refuerce su identidad cultural, teniendo en cuenta que para favorecer un desarrollo lingüístico normal es conveniente la utilización de una lengua estructurada que facilite las equivalencias de su traducción. La extensión de las prácticas lingüísticas en el ámbito social aumentarán las posibilidades de seleccionar un vocabulario más variado.
- En este sentido, queremos resaltar la implantación de una lengua formal que represente su identidad y que les permitan seguir una línea de desarrollo lingüístico normal y compatible con una segunda lengua. El uso del lenguaje nativo es importante para facilitar un ambiente enriquecedor para los/as niños/as (Snow, 1990), favoreciendo hábitos de pensamientos asociados a su conducta lingüística.

- Igualmente, y relacionado con el lenguaje se deben establecer mecanismos que potencien ese desarrollo lingüístico en el ámbito familiar. Además, sería relevante la dotación de herramientas elementales que puedan beneficiar la enseñanza - aprendizaje en el núcleo familiar, proporcionando estrategias de enseñanza que puedan favorecer el progreso educativo de estos/as alumnos/as.

2. Ámbito educativo

- Establecer mecanismos en las escuela de infantil (de cero a tres años) que fomenten la inmersión lingüística, potenciando la utilización de la lengua oficial y la lengua cultural. La importancia de los aprendizajes en este periodo se basa principalmente en la igualdad de los aprendizajes universales, por ello, si los queremos establecer, es preciso dar una respuesta a esta peculiaridad. Por ello es esencial poner en funcionamiento, en edades anteriores a la escolarización infantil, unas estrategias preventivas que puedan corregir estas diferencias lingüísticas. Antes de esta fase, las variantes lingüísticas utilizadas por los niños al hablar debieran tratarse con el mayor respeto. La utilización de la lengua materna (*darija*) debe traducirse en la realidad social desde una propuesta que potencie la utilización de esta lengua que está en desventaja.
- Desarrollar una evaluación más exhaustiva que identifique posibles debilidades del lenguaje en el inicio de la etapa escolar. Un análisis fundamentado en la relación y conexión de la conciencia fonológica (emparejar palabras, aislar sonidos) y la decodificación. Los primeros cursos de Infantil tienen que servir de puente para el refuerzo y desarrollo de las áreas más débiles, con el objetivo de que en el tercer curso del mismo todos los/as alumnos/as no diagnosticados lleguen a unos niveles parecidos, eliminando las diferencias en rendimiento que no son debidas a las capacidades diferenciales propias de cada persona y sí a aspectos deficitarios del propio sistema.
- Prestar atención a las diferencias culturales en la adquisición y el desarrollo del conocimiento (rutinas, hábitos, expectativas, etc.), proporcionando al cuerpo docente la formación necesaria y permanente que requiere dicha atención.
- Analizar competencias profesionales relacionadas con la capacidad para abordar el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales. Una capacidad

que permita diseñar, organizar y evaluar contextos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a la diversidad de los/as niños/as.

- Desarrollar un currículo que incluya el conocimiento del contexto multicultural de estos/as alumnos/as, en busca del acercamiento y la comprensión de la cultura propia con respecto de las demás. Un planteamiento educativo que sirva de eje en la potenciación de la herencia cultural y la creación de la identidad propia, en un contexto de convivencia entre culturas. Es decir, concretar unos mecanismos que respondan a la realidad multicultural y favorezcan la igualdad de oportunidades con métodos adecuados al estilo de aprendizaje de los distintos grupos que configuran el alumnado de este contexto educativo.
- Formación permanente del profesorado en aspectos relacionados con este contexto intercultural, con la intención de profundizar y conocer distintas estrategias que puedan mejorar los avances en este periodo.
- Desarrollar programas de inmersión lingüística con la colaboración de docentes que dominen el árabe. Un planteamiento pedagógico en entornos escolares multiculturales no se puede reducir únicamente a la aplicación de programas específicos para grupos culturales concretos. De esta manera evitaríamos que los profesores se encuentren un aula donde la lengua que ellos usan no es dominada por el alumnado; de ahí la importancia de utilizar a profesionales que controlen esta lengua materna.

3. Ámbito de la investigación

- Profundizar en los aspectos diferenciales de las competencias lingüísticas acorde a un desarrollo de la morfología verbal y nominal, adecuados a las peculiaridades del contexto.
- Constatar la capacidad de predicción de los resultados analizados a través del instrumento de medida que hemos utilizado, haciendo un estudio longitudinal de la muestra del estudio, al menos en los tres primeros cursos de la etapa primaria.

Dicho todo esto y para terminar, queremos hacer referencia a que somos conscientes de que la solución planteada implica un gran esfuerzo de adaptación del cuerpo docente.

Conseguir que el alumnado de lengua materna *darija* tenga el mismo nivel de desarrollo lingüístico que sus compañeros/as de lengua castellana requiere de la aplicación de estrategias antes y durante la fase inicial del periodo escolar. Esto supone la preparación de programas y materiales didácticos específicos, lo que viene a significar una carga mayor de trabajo para los docentes y demás agentes pedagógicos, que además necesitarán de una formación apropiada al contexto multicultural que van a atender.

Nuestra propuesta para paliar esta carga y evitar la diversificación en las actividades es la creación de una materia escolar concreta, cuyo objetivo sea el desarrollo lingüístico de esta parte del alumnado y que podríamos titular Lengua Materna.

Bibliografía

Referencias bibliográficas

- Abu-Shams, L. (2011). Prestamos e influencias léxicas en la cultura alimentaria magrebí. *Zainak*, 34, 413-426.
- Agostin, T.M., & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skill screeners. *Psychology in Schools*, 34, 219–228.
- Aguado, M. T. (2005). Educación intercultural. La ilusión necesaria. En C. Jiménez. (coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp.151-172). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Aguado, M. T., Gil, J. A., Jiménez, R. A., Sacristán, A., Malik, B., Sánchez, M. F. y Ballesteros, B. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares interculturales (UNED). *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 471-475.
- Ahmed, M. (1982). We can change our children's racial attitudes. *Multiculturalism*, 5(2), 11-17.
- Alexander, K. L., Entwistle D. R. & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short-and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801-814.
- Alexander, K. L., Entwistle D. R. & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760-822.
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404- 411.
- Alonso, C., Gallegos, D., y Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje Procedimiento de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao, España: Mensajero S.A.
- Alonso, L. E., Fernández, C. J. y Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualificada entorno a la educación superior y el mercado en España*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1985). Manejo clínico. *Asha*, 27, 29-32.
- Amezúa, J. A. y Fernández, E. (2000). La Influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5, 1-6.
- Andrade, M., Miranda, C. y Freixas, I. (2000). Rendimiento académico y variables modificables en alumnos de 2do medio de liceos municipales de la comuna de Santiago. *Revista de Psicología Educativa*, 6, (2), 1-18.

- Andreani, O. (1975). *Aptitud mental y rendimiento escolar*. Barcelona: Herder.
- Anyon, J. (1981). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162 (1), 67-92.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Apple, M. W. & Weiss, L. (1983). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Arnaiz, P. y Ruiz, M. S. (2001). *La lecto-escritura en la Educación. Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Aljibe.
- Ary, D., Jacobs, L. y Razavieh, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Trillas.
- Astington, J. (1997). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Astington, J. & Baird, J. (2005). *Why Language Matters For Theory Of Mind*. London: Oxford University Press.
- Atkinson, R. & Shiffrin, R. (1968). Human memory and proposed system and its control processes. In K. Spence & J. Spence. (Eds.), *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory* (pp. 89-95). New York: Academic Press.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (2001). *Didáctica y evacuación de las ciencias sociales*. Chile: Universidad Arturo Prat.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología cognitiva: Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- Ayora, M. (1998). Dificultades en el aprendizaje y uso de la lengua española en los hablantes musulmanes de Ceuta: interferencias lingüísticas. En J. Lara, R. Marín y G. Pérez (Eds.), *Educación multicultural para la paz* (pp. 122-136). Sevilla: Algaida.
- Baddeley, A. & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. Brower (Ed.), *Advances in learning and motivation* (pp. 47-90). New York: Academic Press.
- Badwin, A. L. (1949). The effect of borne environment on nursery school behavior. *Child Development*. 20, 49-62
- Baecker, D. (2001). *Wozu Kultur?* Berlin: Kulturverlag Kadmos.

- Bailey, D. B., Raspa, M., & Fox, L. C. (2012). What is the future of family outcomes and family-centered services? *Topics on Early Childhood Special Education*, 31(4), 216-223.
- Bailey, D. B., Raspa M., Humphreys, B. P., & Sam, A. M. (2011). Promoting family outcomes on early intervention. In J.M. Kauffman y D.P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 668-684). New York: Routledge.
- Bally, Ch. (1958). *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires: Losada.
- Baltes, P., Reese, H. & Lipsitt, L. (2004). Lifespan Development Psychology. Introduction to Research Methods. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-101.
- Banks, J. A. (1996). Multicultural Education: Historical Development, dimensions and practice. In J. A. Banks & Ch. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3-23). Nueva York: McMillan Pub.
- Banks, J. A. & Lynch, J. (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt Education.
- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Barbero, M. I., Holgado, F. P., Villa, E. y Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en matemáticas: diferencias por género. *Psicothema*, 19(3), 413-421.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Barnmeyer, C. I. (2000). *Interkulturelles Management und Lernstile*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Barth, F. (1969). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: FCE.
- Bartolomé, M. (1978). Estudio de las variables en la investigación en educación. En J. Arnau (Drtor.), *Métodos de investigación en las ciencias humanas* (pp. 103-138). Barcelona: Omega.
- Bartolomé, M. (1994). *Diagnósticos de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria*. Madrid: CIDE.
- Baumrind, O. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 3, 1-102.
- Bazán, A., Sánchez, B. y Corral, V. (2000). Predictores del desempeño en lectura y escritura de niños de primer grado. *Revista de Psicología*, 18, 295-314.
- Becker, S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.

- Becker, G. y Tomes, N. (1986). Human Capital and the Rise and Fall of Families. *Journal of Labor Economics*, 4 (3), 1-39.
- Behrman, J. & Rosenzweig, M. (2002). Does Increasing Women's Schooling Raise the Schooling of the Next Generation?. *American Economic Review*, 92, 323-34.
- Behrman, J. & Wolfe, B. (1984). The Socioeconomic Impact of Schooling in a Developing Country. *The Review of Economics and Statistics*, 66(2), 296-303.
- Bellah, R. N. (1964). Religious evolution. *American Sociological Review*, 29(3), 358-374.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). *Educación para el siglo XXI*. Madrid: CCS.
- Benedito, V. (1986). *Aproximación a la Didáctica*. Barcelona: PPU.
- Benner, A. D. & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youths academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153.
- Bennett, C. (1999). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bennett, M. J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press readings.
- Bensoussan, Y. (2002). *The effectiveness of meditation on three subtests of the application of cognitive functions scale, a dynamic assessment procedure for young children*. (Master's thesis). Touro College and University System, New York.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Panorámica.
- Berger, P. (1999). *The desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*. Washington: Ethics and Public Policy Center.
- Berlin, I. (1976). *Vaco and Herder*. Londres: Routledge.
- Bernabé, M. (2011). La educación musical como nexo de unión entre culturas. Una propuesta educativa para los centros de enseñanza. (Tesis Doctoral). Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia, Murcia.
- Berndt, T. J. & McCandless, M. A. (2009). Methods for Investigating Children's Relationships with Friends. In K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 63-81). Nueva York: The Guilford Press.
- Bernstein, B. (1975a). *Class, Codes and Control. IV volumen*. Londres: Routledge.
- _____ (1975b). *Language et classes sociales. Codes socio-linguistiques et controle social*. Paris: Les Editions de Minuit.

- Berry, J. W. (1971). Ecological and cultural factors in spatial perceptual development. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 3, 324-336.
- Best, J. W. (1978). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Binder, M. (1998). Family Background, Gender and Schooling in Mexico. *The Journal of Development Studies*, 35(2), 54-71.
- Björklund, A. & Jäntti, M. (1997). Intergenerational Income Mobility in Sweden Compared to the United States. *American Economic Review*, 87(5), 1009-1018.
- Bloom, B. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. Alcoy: Marfil.
- Blumen, S., Rivero, C. y Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2), 225-243.
- Boas, F. (1936). *The mind of primitive man*. New York: MacMillan.
- Boehm, A. (1980). *Test Boehm de conceptos básicos*. Madrid: TEA.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe
- Boltanski, E. (1984). *Dislexia y dislateralidad*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2006). *On Justification: Economies of Worth*. Paris: Princeton University Press.
- Bonache, J. y Cabrera, J. (2005). *Dirección de personas. Evidencias y perspectivas para el siglo XXI*. Madrid: Pearson.
- Boon, J. A. (1972). *From Symbolism to Structuralism; Lévis-Strauss in Literacy Tradition*. Oxford: Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (1985). Dialogue á propos de l'histoire culturelle. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 59, 86-93
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1984) (eds.). *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit.
- Bower, T. (1974). *Development in infancy*. San Francisco: Freeman.
- Bowlby, J (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Bravo, M. P. (1985). *Los métodos de enseñanza*. Valencia: Promolibro.
- Brescó, I. (2009). La construcción narrativa de los eventos del Pasado. *Estudios de psicología*, 30 (2), 215-230.
- Bridgeman, B. & Shipman, V.C. (1978). Preschool measures of self-esteem and achievement motivation as predictors of third-grade achievement. *Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 17-28, 1978.
- Briones, R., Tarrés, S. y Salguero, O. (2013). *Encuentros. Diversidad religiosa en Ceuta y Melilla*. Barcelona: Icaria.

- Bronckart, J. P. (1980). *Teorías del Lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: a future perspective. In P. Moen, G. H. Elder & K. Lusher (Dir.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington DC: American Psychological Association.
- Bronson, M. B., Tivnan, T., & Seppanen, P. S. (1995). Relations between teacher and classroom activity variables and the classroom behaviors of prekindergarten children in Chapter 1 funded programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 253-282.
- Bronwyn, D. & Harré R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Brooks, N. D. (1997). *An exploratory study into the cognitive modifiability of preschool children using dynamic assessment* (Master's thesis). University of Newcastle-Upon-Tyne, Newcastle, United Kingdom.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: CUP.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- _____ (1990). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- _____ (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado.
- Bruner, J. S. y Elacque, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Santiago: La Araucan.
- Brunet, J. J. (1975). *Técnicas de estudio*. Madrid: Bruño.
- Brunet, O. & Lézine, I. (1951). *Le développement de la première enfance* [development in infancy]. Paris: Presses Université de France.
- Bryant, J. y Cratty, B. (1979). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Bukowski, W.M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as Process, Function, and Outcome. In K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231). Nueva York: The Guilford Press.
- Burke, P. (1985). *Vice*. Oxford: Oxford University Press.
- Burt, C. (1917). *The distribution and relations of educacional abilities*. Londres: King.
- Calero, M. D. (2004). Validez de la evaluación de potencial de aprendizaje. *Psicothema*, 16 (2), 217-221.

- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas-Documentos de Trabajo.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2005). Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional de España. En V. Navarro. (coord.), *La situación social de España* (pp. 337-384). Madrid: Biblioteca Nueva- Fundación Largo Caballero.
- Calero, J., Quiroga, A., Escardibul, J., Waisgrais, S. y Mediavilla, M. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: MEPSyD/CIDE.
- Calero, M. D., Robles, M. A. & García, M. B. (2010). Cognitive skills, behavior and learning potential of preschool children with Down Syndrome. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1) 87- 110.
- Calero, M. D., Robles, M. A., Márquez, J. y De la Osa, P. (2009). *EHPAP: Evaluación de Habilidades y Potencial de Aprendizaje en Preescolares*. Madrid: EOS.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. Paris: UNESCO.
- Campo, L. A. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en los niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla. *Salud Uninorte*, 26 (1), 65-76.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1. 1-47.
- Cano, J. S. (2001). El rendimiento escolar y su contexto. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 15-80.
- Carabaña, J. (1999). *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor.
- Carpintero, H. (1996). *Historia de las ideas psicológicas*. Madrid: Pirámide.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Casé, L. R., Neer, R., Lopetegui, S., y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11, 199-211.
- Castella, E. (1999). La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía. En M.A. Essombra. (Ed.), *Construir la escuela intercultural* (pp. 153- 160). Barcelona: Grao.
- Cervini, R., y Dari, N. (2009). Género, escuela y logro escolar en matemática y lengua de la educación media: Estudio exploratorio basado en un modelo multinivel. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 1051-1078.

- Chebel, M. (2005). *Dictionnaire amoureux de l'islam*. Paris: Plon.
- Cherian, V. I. (1991). Parental aspiration and academic achievement of Xhosa? *Children. Psychological Report*, 68 (2), 547-553.
- Chevalier, A., Harmon, C., O'Sullivan, V. & Walker, I. (2005). *The Impact of Parental Income and Education on the Schooling of their Children*. Londres: The Institute for Fiscal Studies.
- Chomsky, A. (1968). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Planeta Agostini.
- CIDE. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español*. Madrid: Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Cobos, P. (1995). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones. Manual práctico para evaluarlo y favorecerlo*. Madrid: Pirámide.
- Cohen, L. & Cohen, A. (1986) (eds.). *Multicultural Education. A Sourcebook for Teachers*. Londres: Harper Education Series. Harper & Row Pub.
- Cohen, R. A. (1969). Conceptual styles, culture conflict and nonverbal test of intelligence. *American Anthropologist*, 7, 828-856.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology* (pp. 89-110). New York: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996/1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (28), 119-138.
- _____ (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en Situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.
- Comisión Europea (2008). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Bruselas. Recuperado desde http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf.
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L.M., Vizuete, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación educativa*, 29 (1), 83-96.

- Corea, N. C. (2001). *Régimen de vida de los escolares y rendimiento académico*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Corriente, F. (1990). *Gramática y textos árabes elementales*. Madrid: Hiperión.
- Coste, J. (1979). *Las 50 palabras claves de psicomotricidad*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Covadonga, M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Craik, F. & Lockart, R (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11, 61-684.
- Crystal, D. (1981). *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Cú, G. y Aragón, F. (2006). El perfil sociodemográfico y su impacto en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Campeche, México. *Quadernos Digitales: Revistas de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 42, 1-10.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- _____ (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Dale, J. (1980). Is early pragmatic development measurable? *J. Child Land*, 7, 1-12.
- Damon, W. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. In J. Berndt & G. Ladd (eds.), *Peer relationship in child development* (pp 135-157). New York: John Wiley & Sons.
- Danzinger, K. (1986). *Socialización*. Harmond-Sworth: Penguin.
- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom. A critical for bicultural Education*. Nueva York: New York University Press.
- Darling-Hammond, L. (1992). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternative certification for teachers. *Peabody Journal of Education*, 67 (3), 123-154.
- Dasen, P. R. (1992). Cross-cultural psychology and teacher training. In J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *cultural diversity and the schools. Prejudice, polemic or progress* (pp. 191-204). London: Falmer Press.
- Defior, S. (1991). El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La consciencia fonológica. *Resla*, 7, 9-22.
- _____ (1999). Los determinantes cognitivos de la dificultad lectora. En F. Peñafiel, D. González y J. A. Arnezcuca (Coord.), *La intervención en psicopedagogía* (pp. 93-103). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- De La Rosa Acosta, B. (1977). La familia y la escuela como instituciones socializadoras. *Bordón*, 216, 43-59.

- Delgado, V. (2006). *Desarrollo Psicomotor*. Santiago de Chile: Ediciones Mediterráneo.
- De Linares, C. y Rodríguez, T. (2004). Base de la intervención familiar en atención temprana. En J. Pérez-López y A. Brito (Coords.), *Manual de atención temprana* (pp. 233-251). Madrid: Pirámide.
- Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel*. París: Economica-Anthropos.
- De Villiers, J. (2007). The interface of language and theory of mind. *Lingua*, 117 (11), 1858-1868.
- Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388.
- Díaz, F. (1995). La predicción del rendimiento académico en la Universidad: un ejemplo de aplicación de la regresión múltiple. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 13, 43-61.
- Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.
- Díaz-Aguado, M. J. y Baraja, A. (1994). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubois, J., Hertz-Pannier, L., Cachia, A., Mangin, J., Le Bihan, D. & Dehaene-Lambert, G. (2008). Structural asymmetries in the infant language and sensori-motor networks. *Cerebral Cortex*, 19 (2), 414-423.
- Duncan, G., Brooks, J., Yeung, W. & Smith, J. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children. *American Sociological Review*, 63, 406– 423.
- Durkheim, E. ([1912] 2007). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.
- D'Andrade, R. (1984). Cultural meaning systems. In R. Shweder & R. LeVine (Eds), *Cultural theory. Essays on Mind, self and emotion* (pp. 88-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eells, K., Davis, A., Havighurst, R. J., Herrick, V. E. y Tyler, R. (1951). *Intelligence and cultural differences; a study of cultural learning and problema-solving*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisenberg, A., Murkoff, H. & Hathaway, S. (1989). *What to expect the first year*. New York: Workman.

- Ek, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Enesco, I. (2003). *El Desarrollo del Bebé: cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza.
- Eriksen, T. H. (1993). *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Prespective*. London: Pluto Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- _____ (1974). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Escalante, L., Escalante, Y., Linzaga, C. y Merlos, M. (2008). Comportamientos de los estudiantes en función de sus hábitos de estudio. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (22), 1-15.
- Escorcia, C. T., Sánchez-López, C. y García-Sánchez, F. A. (2012). Dimensiones a considerar para fomentar la adhesión a las recomendaciones logopédicas en Atención Temprana. En AELFA (Eds.), *Libro de Actas. XXVIII Congreso Internacional AELFA* (pp. 323-331). Madrid: Editorial Complutense.
- Escudero, I. y Jiménez, R. (1995). *Jugar y aprender. Educación Infantil y Primaria*. Madrid: UNED.
- Esping-Andersen, G. (2004). Unequal Opportunities and the Mechanisms of Social Inheritance. In C. Miles (ed.), *Generational Income Mobility in North America and Europe* (pp. 289-314). Cambridge: Cambridge University Press.
- Espósito, E. (2004). Kulturbezug und Problembezug. In G. Burkart and G. Runkel (Eds.), *Luhmann und die Kulturtheorie* (pp.91-101). Frankfurt: Suhrkamp.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Etking, J. y Schvarstein, L. (1992). *La identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós
- Evans, C., Cools, E. & Charlesworth, Z. M. (2010). Learning in higher education: How cognitive and learning styles matter. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 467-478.
- Eysenck, H. J. & Cookson, D. (1969). Personality in primary school children. Ability and achievement. *Brisrish Journal Education Psychology*, 39, 104-122.
- Feldman, D. (1978). *Metodología de la lectura y la escritura en el nivel de educación preescolar*. Madrid: Pirámide.
- Felicetti, V. L. (2011). Teacher education: from education to teacher substance and practice. *Research in Higher Education*, 13, 1-8.
- Ferguson, C. (1959). Disglossia. *Word*, 15, 325-340.
- _____ (1964). Baby talk in six language. *AmAnth*, 66, 103-114.
- Fernández, M. (1976). *Didáctica 11. Programación, métodos y evaluación*. Madrid: UNED.

- Fernández, F. (1988). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Fernández, S. y Salvador, F. (1994). La familia ante el fracaso escolar. *Educadores*, 36 (169), 7-22.
- Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Figuerola, P. (1993). *Education for cultural diversity*. Londres: Routledge
- Fishman, J. A. (1972). *Language and nationalism*. Rowley: Newbury House.
- _____ (1988). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Fitch, W., Hauser, D. & Chomsky, N. (2005). The evolution of language faculty: clarifications and implications. *Cognition*, 97, 179-210.
- Flavell, J. (1978). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Flecha, R. (1991). Reforma: diversidad y desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 65-67.
- _____ (2004). Laïcitat multicultural. *Papers. Revista de sociología*, 44, 24-25.
- Flecha, R. y García, V. (1998). Espejos, pinturas y romances. En J. Canaan y D. Epstein (Comps.), *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales* (pp. 179-202). Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea la Mancha. Revista de Educación*, 4, 72-76.
- Flecha, R. y Gómez, J. (1995). *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: Roure.
- Fortes, M. (1983). Problems of identity and person. In A. Jacobson-Widding (Ed.), *Identity: personal, social and cultural* (389-401). Stockholm: Almqvist Wiksell International.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: EUNSA.
- Franco, A. (2001). *De caçador a gourmet: uma história da gastronomia*. São Paulo: SENAC.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nueva York: Columbia University Press.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 55-82). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- Frigotto, G. (1998). *La productividad de la escuela improductiva*. Madrid: Niño y Dávila.
- Frostig, M. (1966). *Test de developpement de la perception visuelle*. Paris: Centre de Psychologie Appliquée.

- Fuentes, M. (1999). Los Grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo Afectivo y Social*. (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.
- Fullana, J. (1996). La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Bordón*, 48(2), 151-167,
- _____ (2008). *La investigació sobre l'èxit i el fracàs escolar des de la perspectiva dels factors de risc. Implicacions per a la recerca i la pràctica* (Tesis Doctoral). Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona, Girona.
- Galino, A. y Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.
- Gallardo, J. R. y Gallego, J. (1993). *Manuel de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- Gallego, D. (2004). *Educación en inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- García, A. (2004). *La construcción sociocultural del racismo. Análisis y perspectivas*. Madrid: Dykinson
- García, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- García, V. (1971). La evaluación del rendimiento escolar en un modelo de la evaluación educativa. *Revista de Educación*, 214, 19-28.
- García, F. J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la Educación Primaria: una panorámica general. *Anuales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- García, T. & Pintrich P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemes and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- García, E. & Pulido, R. A. (1992). Some reflections on the Spanish Case. *European Journal of Intercultural Studies*, 4(2), 67-80.
- García-Sánchez, F.A. (2002). Reflexiones sobre el futuro de la Atención Temprana desde un Modelo Integral de Intervención. *Siglo Cero*, 32(2), 5-14.
- García, J. L. y Suárez, J. (1982). *Análisis de los programas renovados del ciclo superior en el área de ciencias naturales; Evaluación de rendimiento*. Madrid: ICE de la UNED.
- García, F., Sureda, I. y Monjas, I. M. (2010). El rechazo entre iguales de en educación Primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- Garrido, J. (1982). *Educación comparada*. Madrid: Dykinson.

- _____ (1994). Desarrollo social. En J.A. Gallego (Ed.), *Educación Infantil* (pp. 233-254). Málaga: Aljibe.
- Garton, A.F. y Pratt, C. (1990). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Garvey, C. (1977). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Gay, G. (1986). Multicultural Teacher Education. In J.A. Banks & J. Lynch, *Multicultural Education in Western Societies (157-177)*. New York: Praeger.
- Geertz, C. (1965). The impact of the concept of culture on the concept of man. In J.R. Platt, (ed.), *New Views of the Nature of Man* (pp. 93-118). Chicago: Universidad Chicago Press.
- _____ (1972). Deep play: notes on balinese cockfight. *Daedalus*, 111, 1-37.
- _____ (1973). *The interpretation of the cultura*. New York: Basic Books.
- Gesell, A. (1959). *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Gilly, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Giménez-Dasí, M., Mariscal, S., Brioso, A. y Herranz, P. (2005). *Addenda, guía didáctica y prácticas. Psicología del desarrollo*. Madrid: UNED.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- _____ (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- _____ (2008): *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata Ediciones.
- Gineste, A. (2006). Español para árabes multilingües y multiculturales. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 12 (22), 20-25.
- Ginsburg, H. (1986). *The myth of the deprived child: New thoughts on poor children*. In *The school achievement of Multicultural Children. New perspectives*. New York: Nesser, Erlbaum.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Glass, G. y Stanley, J. (1980). *Métodos estadísticos aplicados a las Ciencias Sociales*. Madrid: Prentice-Hall Internacional.
- Gleitman, L., Newport, M. & Gleitman, H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of child language II*, 11, 43-79.
- Glewwe, P. & Jacoby, H. (1994). Student Achievement and Schooling Choice in Low-Income Countries. Evidence from Ghana. *The Journal of Human Resources*, 29(3), 843-64.

- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Golema, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Gómez, O. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar* Madrid: La Muralla.
- Gómez, D., Oviedo, R. y Martínez, I. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Educación y humanidades*, 5 (2), 90-97.
- González-DeHass, A. R., Willems, P., & Doan Holbein, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 99-123.
- Goodenough, W. H. (1957). Cultural Anthropology and linguistics. In P.L. Garvin (Ed.), *Report of the seventh anual round table meeting on linguistics and language study* (pp. 167-173). Washington, D.C: Georgetown University.
- _____ (1961). Comment on cultural evolution. *Daedalus*, 90, 521-528.
- Gopnik, A. y Meltzoff, A. (1999). *Palabras pensamientos y teorías*. Madrid: Visor.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. & Kuhl, P. (1999). *The scientist in the crib: Minds, Brains and how children learn*. New York: William Morrow.
- Government of Canada (1985). *Act for the Preservation and Enhancement of Multiculturalism in Canada*: Departament of Justice.
- Grant, E. & Secada, W.G. (1990). Preparing Teachers for Diversity. In W.R. Houston (ed.). *Handbook on Teachers Education* (pp. 403-422). New York: McMillan Pub. Co.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. (1986). Race, class and gender in education research: an argument for integrative analysis. *Review of Educational Research*, 56 (2), 195-211
- Grant, C. A. & Tate, W. F. (1996). Multicultural Education through the lens of the Multicultural Education research literature. In J. A. Banks y Ch. A. Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 45-166). New York: McMillan Pub.
- Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., Madrigal, A., Vale, P. y Mata, P. (2005). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.
- Gravini, M., Cabrera, E., Ávila, V. y Vargas, I. (2009). Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3, 124-140.

- Greenfield, P. M. & Childs, C. P. (1978). Understanding sibling concepts: A developmental study of kin terms in Zinacantan. In P.R. Dasen (Ed.), *Piagetian psychology* (pp. 335-358). New York: Gardner Press.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45(2), 401-418.
- Gruart i Masso, A. (2008). *¿Por qué es el cerebro humano tan bueno para aprender y pensar?* Córdoba: BenRosch.
- Guay, F., Marsg, H .W. & Boivin, M. (2003). Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Guerra, T. (1993). *Clima social familiar en adolescentes y su influencia en Rendimiento Académico*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Guerrero, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Abya-Yala.
- Gumperz, J. J. (1971). Social meaning in Linguistic structures: Code-switching in Norway. In J.J. Gumperz (Ed.), *Language in Social Groups* (pp. 274-310). Stanford: University Stanford Press.
- Hagen, J. W. & Kingsley, P. R. (1968). Labeling effects in short-term memory. *Child Development*, 39, 113-121.
- Hall, S. (1984). Estudios culturales: dos paradigmas. *Hueso*, 19, 69-77.
- Halliday, M. (1983). *Exploraciones de las Funciones del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1995). Culture and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Biology and ecology of parenting* (pp. 214-234). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harlow, H. & Harlow, M. (1969). *The monkeys? in Readings in Psychology today*. California: CRM books.
- Harré, R. & Langenhove, L. (1999). The dynamics of social episodes. En H. Harré R. y L. Langenhove (Eds.), *Positioning theory: moral contexts of intentional action* (pp. 339-458). Oxford: Blackwell.
- Harris, M. (1968). *The Rise of Cultural Theory*. New York: Crowell.
- _____ (1969). Monistic determinism: Anti-service. *Southwest J. Anthropol*, 25(2), 198-206.
- _____ (1998). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harris, L. J. (1977). Sex differences in the growth and use of language. In E. Donelson & J. Fullarhorn (Eds), *Women: a psychological perspective* (pp. 79-94). New York: Wiley.

- Hartup, W. (1983). Peer relations. In P. Mussen & E. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality, and social development* (pp.103-196). New York: Wiley.
- Haverman, R. & Wolfe, B. (1994). *Succeeding generations: On the effects of investment in children*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Hayman, J. L. (1981). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- Haywood, H. C. & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. Cambridge: University Press.
- Heath, J. (2002). *Jewish and Muslim Dialects of Moroccan Arabic*. Nueva York: Routledge Curzon.
- Hederich, C., Gravini, M. y Camargo, A. (2011). El estilo y la enseñanza: Un debate sobre cómo enfrentar las diferencias individuales en el aula de clase. En R. Roig Vila y C. Laneve (Eds.), *La pratica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca* (pp. 213- 222). Alcoy-Brescia, Italia: Marfil y La Scuola Editrice.
- Helms, J. E. (1995). An update of Helms' White and People of Color racial identity models. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki y C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 181-198). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hernández, P. y García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Hidalgo, V. Sánchez, J. y Lorence, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *Revista Educación, 10*, 85-95.
- Horn, W. F., & Packard, T. (1985). Identification of learning problems: A metaanalysis. *Journal of Educational Psychology, 77*, 597-607.
- How, K. (1997). *Understanding Equal Educational Opportunities. Social Justice, Democracy and Schooling*. New York: Teachers College Press.
- Humphrey, N. (1993). *El ojo interior. Faber y Faber*. Madrid: Alianza.
- Hunt, H. D. (1979). *Student Learning styles: diagnosis and prescribing program*. Virginia: Reston.
- INCE (1999). *Evaluación de la calidad en la enseñanza. Proyecto Piloto Europeo*. Madrid: MEC.
- _____ (2001). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Madrid: MEC.

- Jacobs, N. & Harvey, D. (2010). The extent to which teacher attitudes and expectations predict academic achievement of final year students. *Educational Studies*, 36(2), 195-206.
- Jaggar, A. M. (1985). Feminist politics and human nature. *Mind*, 94 (373), 151-153.
- Jenkins, S. P. and Schluter, C. (2002). The effect of family income during childhood on later-life attainment: evidence from Germany. *Working Papers of the Institute for Social and Economic Research*, 2002-2020. Recuperado desde <http://www.iser.essex.ac.uk/pubs/workpaps/2002>.
- Jiménez, R. (2002). Diversidad y diferencia. En R. Jiménez y T. Aguado (Ed.), *Pedagogía de la Diversidad* (pp. 21-81). Madrid: UNED.
- Jiménez, C. (Coord.) (2005). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1995). *Conciencia, fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, R. y Aguado, T. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Madrid: UNED.
- Johoda, G. (1992/1995). *Encrucijadas entre cultura y mente*. Madrid: Aprendizaje visor.
- Jordán, J.A. (1994). *La educación multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1996). *Propuesta de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- Joyce, B. y Weill, N. (1985). *Modelos de Enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Kagan, P. (1964). American longitudinal research on psychological development. *Child Development*, 35, 1-32
- Kaufman, A. (1990). *Assessing adolescent and adult intelligence*. Boston: Allyn & Bacon.
- _____ (1994). Day by day: Playing and Learning. *International journal of play therapy*, 53, 11-21.
- Kehoe, J. (1984). *A handbook for enhancing the Multicultural Climate of the School*. Vancouver: University of British Columbia.
- Kellogg, R. (2003). *Cognitive Psychology*. Londres: Sage.
- Kerlinger, F. N. (1982). *Investigación del comportamiento, técnicas y métodos*. México: Interamericana.
- _____ (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

- Kimura, D. (1999). *Sex and cognition*. Massachusetts: MIT Press.
- Kincheloe, J. & Steinberg, S. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Klein, G. (1951). A personal word through perception. In R. Blake and V. Ramsey (Eds.), *Perception: An approach to personality* (pp. 325-355). New York: The Ronald Press Company.
- Klebanov, P. K. & Brooks-Gunn, J. (1992). Impact of maternal attitudes, girls adjustment and cognitive skills upon academic performance in middle and high school. *Journal of Research on Adolescence*, 2 (1), 81-102.
- Kochanska, G., Barry, R., Aksan, N. & Boldt, L. (2008). A developmental model of maternal and child contributions to disruptive conduct: the first six years. *Journal of Child and Psychology and Psychiatry*, 49, 1220-1227.
- Kohn, N. M. (1969). *Class and conformity: A study in values*. Homewood IL: Dorsey Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and Development*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Krathwohl, D. R. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Ámbito de la afectividad*. Alcoy: Marfil.
- Kroeber, A. & Parsons, T. (1958). The concepts of culture and social system. *American Sociological Review*, 23 (5), 582-583.
- Kuper, A. (2000). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Laberge, D. & Brown, V. (1989). Theory and attentional operations in shape identification. *Psychological Review*, 96, 101-124.
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Eds.), *El fracaso escolar* (pp. 99-110). Madrid: Alianza.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for Culturally Relevant Pedagogy, *Theory into Practice*, 34 (3), 159-165.
- Lambert, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In A P. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications* (pp. 71-85). New York: Academic Press.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Cox, M. J. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *Elementary School Journal*, 101(1), 63-78.

- Lassibille, G. y Navarro, L. (2004). *Manual de economía de la educación. Teoría y casos prácticos*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lauer, C. (2003). Family Background, Cohort and Education: A French-German Comparison based on a Multivariate Ordered Probit Model of Educational Attainment. *Labour Economics*, 10, 231-51.
- Laurillard, D. M. (1979). The process of student learning. *Higher Education*, 8, 345-409.
- Lausberg, H. (1967). *Manual de retorica literaria*. Madrid: Gredos.
- Le Boulch, L. (1987). *La educación motriz en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Lebrero, M. P., Montoya, J.M. y Quintana, J.M. (2003). *Pedagogía social*. Madrid: UNED.
- Le Huche, F. y Allali, A. (1993). *La voz*. Barcelona: Masson.
- Leibowitz, A. (1974). Home Investment in Children. *The Journal of Political Economy*, 82(2), 111-131.
- Lévine, D. & Lezotte, L. (1996). *Effective Schools Research*. In J.A. Banks y Ch. A. McGee Banks. (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 525-547). New York: McMillan Pub.
- Levy, C. (1999). *The discriminate validity of the Application of Cognitive Functions Scale (ACFS). A performance comparison between typically developing and special needs preschool children*. (Tesis Doctoral). Touro College and University System, New York.
- Lévi-Strauss, C. (1971). *Mythologiques IV: L'Homme un*. Paris: Plon.
- _____ (1993). *Raza y cultura*. Madrid: Cátedra.
- Lewin, K. (1967). *Field Theory in Social Science*. London: Associated book, Publishers Limited.
- Lewis, M., Sullivan, M.W., Stanger, C. & Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60, 146-156.
- Ley Orgánica 7/1985, reguladora de los Derechos y Libertades de los Extranjeros en España, de 1 de julio de 1985 (publicada en el BOE de 3 de julio de 1985).
- Ley Orgánica 1/1995, de Estatuto de Autonomía de Ceuta, de 13 de marzo de 1995 (publicada en el BOE de 14 de marzo de 1995).
- Ley Orgánica 1/1990 General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre).

- Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006 (publicada en el BOE de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 9 de diciembre de 2013 (publicada en el BOE de 10 de diciembre).
- Ley 44/1967 regulando el ejercicio del derecho civil a la libertad religiosa en materia religiosa, de 28 de junio de 1967 (publicada en el BOE de 9 de abril de 1968).
- Lidz, C. S. (1992). Extent of incorporation of dynamic assessment in cognitive assessment courses: A national survey of school psychology trainers. *Journal of Special Education, 26* (3), 325-331.
- _____ (2000). The Application of Cognitive Functions Scale (ACFS): A Curriculum Based Dynamic Assessment for Preschool Children. In C. S. Lidz y J. Elliott (Eds.), *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications* (pp. 120- 145). Amsterdam: Elsevier.
- _____ (2004). Assessment procedure with deaf student between the ages of four and eight years. *Educational and Child Psychology, 21*(1), 59-73.
- _____ (2005). Dynamic Assessment with Young Children: We've Come a Long Way Baby! *Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 1*, 99-112.
- Lidz, C. S. & Elliot, J. G. (2000). Advances in cognition and educational practice. In J.S. Carlson (Ed.), *Dynamic assessment: Prevailing Models and Applications* (pp. 323-340). New York: Elsevier.
- Lidz, C. S. & Jepsen, R. H. (2000). *The Application of Cognitive Functions Scale, Administration manual*. New York: Graduate School of Education and Psychology, Touro College.
- Lidz, C. S., & Van Der Aalsvoort, G.M. (2005). Usefulness of the Application of Cognitive Functions Scale with young children from the Netherlands. *Transylvanian Journal of Psychology, 1*, 82-99.
- Liebking, K. (1979). *The social psychology of minority identity*. Helsinki: University Helsinki Press.
- Lillard, L. & Willis, R. (1994). Intergenerational Educational Mobility. Effects of Family and State in Malaysia. *The Journal of Human Resources, 29*(4), 1126-1166.
- Lindh, A. (2009). *Diálogo entre culturas*. Beirut: Euromediterráneo Anma Lindh.
- Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. París: Armand Colirl.
- Lluch, X. & Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC.

- Lonner, W.J. & Adamopoulos, J. (1997). Culture as antecedent to behavior. In J.W. Berry, Y.H. Poortinga & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross psychology: Theory and method* (pp.43-83). Boston: Allyn and Bacon.
- López, J. (1984). Investigación sobre fracaso escolar en la formación profesional de los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid. *Revista de Educación*, 2, 93-114.
- López, A. M. (2000). La comunidad judía de Tetuán (1881-1940). Datos sociológicos en el libro de registro de circuncisiones de R. Yishaq Bar Vidal Ha-Serfaty. *Espacio, tiempo y forma*, 13, 213-251.
- López, N. (2004). Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. Buenos Aires: UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López-Yarto, L. (1997). *Dinámica de grupos. Cincuenta años después*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Lorenz, K. (1986). *Fundamentos de etología*. Barcelona: Paidós.
- Lowie, R. (1983). *Religiones primitivas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lozano, J. (2010). El acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües: una investigación en centros educativos de la Región de Murcia. En I. Cantón, R. E. Valle, A. R. Arias, R. Baelo y R. Cañón. (Ed.), *Calidad, comunicación e interculturalidad* (pp. 323-342). Barcelona: Davinci.
- Lozano, J., Angosto, R., Cerezo, M. C. y Ballesta, M. J. (2007). Materiales Didácticos para el acceso al Lenguaje en Contextos Educativos Interculturales y Multilingües. *Comunicación y Pedagogía*, 218, 24-32.
- Lozano, J., Angosto, R., Cerezo, M. C., Ramón, J. y López, A. (2008). *Aprendiendo el lenguaje con Nora: colección de materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Luczynski, J. (1997). The multivoicedness of historical representations in a changing sociocultural context: young polish adults' representations of World War II. *Culture and Psychology* 3(1), 21-40.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- Luque, A. y Vila, I. (1991). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, C. Coll y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 173-189). Madrid: Alianza Psicológica.
- Luria, A. R. (1974). *Lenguaje y comportamiento*. Madrid: Fundamentos.
- _____ (1979). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. M. (1978). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río.
- Luria, A. R. y Yudovich, F. (1978). El papel del lenguaje en la formación de los procesos mentales. *Infancia y aprendizaje*, 3, 5-18.
- Maas, U. & Hasbane, R. (2005). Dialecte et langue en arabe marocain. La leçon de la publicité marocaine. *Estudios de Dialectología Norteafricana y Andalusí*, 9, 181-204.
- Maccoby, S. & Jacklins, C. (1974). *The psychology of sex differences*. California: Stanford University Press.
- Maier, H. (2000). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears* (10 ed.). Buenos Aires: Amorroutu.
- Malowitsky, M. (2001). *Investigation of the effectiveness of the mediation portion of two subtests of the Application of Cognitive Function Scale, a dynamic assessment procedure for young children*. (Master's Thesis). Touro College, New York.
- Mann, A. (1984). Longitudinal prediction and prevention of early reading difficulty. *Annals of Dyslexia*, 34, 117-136.
- Mansiel, M. (1982). La communication interculture. *Intercultures*, 7, 39-57.
- Marcel, V., Veenman-Bernadette H.A.M. & Van Hout-Walters, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition. Learning*, 1 (1), 3-14.
- Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. En AA.VV., *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida, Tomo II* (pp.501-535). Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- Marchesi, A. (1985). El conocimiento social de los niños. En Carreto, M. y Marchesi, A. (Comps.), *Psicología Evolutiva III. Adolescencia, madurez y senectud* (pp. 1-15). Madrid: Alianza.
- Marín, V. (2006). *La educación en Ceuta durante la época del Protectorado español en Marruecos 1912-1956*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada: Granada.
- Marjoribanks, K. (2005). Family and Children's Outcomes. *Educational Psychology*, 25 (6), 647-657.

- Marsellach, G. (1999). *La competitividad en el ser humano*. Recuperado desde <http://www.psocoactiva.com>
- Marsh, H. W. y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Martín, E. (1986). *El rendimiento escolar: una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación*. Madrid: OEI
- Martínez, R. (2003). La enseñanza del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes desde un enfoque comunicativo: las aulas de acogida en la comunidad autónoma de la región de Murcia. *Educación, desarrollo y diversidad*, 6(3), 83- 104.
- Martínez, G. P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Mensajero.
- Martínez, R. A. (1987). Clima afectivo y rendimiento escolar. *Aula Abierta*, 49, 79-93.
- _____ (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-39.
- Martínez-Otero, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en Enseñanza Media. *Psicología Educativa*, 11(1), 79-90.
- Mateos, F. (1995). *Un modelo de evaluación institucional: coste eficacia del centro asociado de Algeciras*. Sevilla: Inated.
- Matlin, M. (2002). *Cognition*. Orlando: Harcourt College.
- Mattingly, G. (1972). Reading, the linguistic process and linguistic awareness. In J. Kavanagh & I. Mattingly (Eds.), *Language by Ear and by Eye: The relationships between speech and Reading* (pp. 133-147). Cambridge: MIT Press.
- McDonald, J. (1989). *Becoming partners with children*. San Antonio, TX: Special Press.
- McGillicuddy-Delisi, A. V. (1982). The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parents' teaching strategies. In L. M. Laosa, & I. E. Sigel (Eds.), *Families as learning environments for children* (pp. 261-299). New York: Plenum.
- McGuinness, D. (1976). Sex differences in the organization of reception and cognition. In B. Lloyd & J. Archer (Eds.), *Exploring sex differences* (pp. 123-159). New York: Academic.
- Mcintosh, P. (1989). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. *Peace and Freedom*, 49 (4), 10-12.

- McLaren, P. (2008). El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía. En P. McLaren y J. Kincheloe (eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 392-429). Barcelona: Graó.
- Meggers, B. J. (1971). *Amazonia: man and nature in a Counterfelt Paradise*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Meijuev, G. W. (1991). Cultural capital and learning progress. *International Journal of Educational Research*, 15, 7-20.
- Meisels, S. & Atkins-Burnett, S. (2000). The elements of early childhood assessment. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *The handbook of early childhood intervention* (2 ed.) (pp. 231-257). New York: The Teachers College Press.
- Mella, O y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 69-92.
- Méndez, L., Barrientos, E., Macías, N. y Peña, J. (2006). *Manual práctico: Desarrollo de la segunda infancia*. México: Trillas.
- Mendieta, P. (2005). Intervención familiar en atención temprana. En M.G. Millá y F. Mulas (Eds.), *Atención temprana. Desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos e intervención* (pp. 789-803). Valencia: Promolibro.
- Meneghetti, C., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2007). Strategic knowledge and consistency in students with good and poor study skills. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4/5), 628-649.
- Metcalfe, J. (1998). Personality and Social Psychology. *Review Special Issue Metacognition*, 2, 87-135.
- Miller, J. (1986). Evaluación de la conducta lingüística de los niños. En R. Schiefelbusch (Ed.), *Bases de la intervención en el lenguaje* (pp. 217-258). Madrid: Alambra.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Programme for International Student Assessment, Informe español*. Madrid: Catálogo de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Moerk, E. (1975). Verbal interaction between children and their mothers during the preschool years. *Development Psychology*, 11, 788-795.
- Moghaddam, E. M., Taylor, D. M. y Wright, S. C. (1993). *Social Psychology in cross-cultural perspective*. New York: Freeman and Company.
- Monjo, M. (1999). La mediación escolar. Ponencia. (Documento en línea). Recuperado desde <http://www.mediadoresenred.org>.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

- Mora, J. y Palacios, J. (1991). Desarrollo físico y psicomotor a lo largo de los años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación, I. psicología evolutiva* (pp. 133-140). Madrid: Alianza.
- Moraleda, M. (1987). Privación cultural, dificultades verbales y fracaso escolar. *Bordón*, 267, 221-244.
- Morrow, L. M. (1983). Home and School correlate of Early Interest in Literature. *Journal of Educational Research*, 76 (4), 221-230.
- Mosquera, A. M. (2003). *Influencia de una intervención psicomotriz en el proyecto de aprendizaje de la lecto-escritura en la edad de cinco años* (Tesis Doctoral). Departamento de Educación, Universidad de Málaga, Málaga.
- Moss, J. D. & Brown, F. G. (1979). Sex bias and academic performance: An empirical study. *Journal of Educational Measurement*, 3, 197-201.
- Mounoud, P. (1993). The emergence of cognitive skills: Dialectical relations between knowledge systems. In G. P. Salvendy (Ed), *The development of coordination in infancy* (pp. 13-46). Amsterdam: North Holland.
- Muñoz, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en educación infantil*. Sevilla: MAD-Eduforma.
- Muñoz, J. (2012). Fases del Desarrollo Humano: Implicaciones Sociales. Contribuciones a la ciencia social. Recuperado desde <http://www.eumed.net/rev/ccss/20/>.
- Murillo, F. J. (1995) La investigación española en Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 307, 199-216.
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Muter, V. & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 320-337.
- Musgrove, F. (1975). *Familia, educación y sociedad*. Navarra: Verbo Divino.
- Nash, R. (2012). *Teacher expectations and Pupil learning*. Londres: Routledge.
- Navarro, T. (1973). *Manual de pronunciación española*. Madrid. CSIC.
- Neisser, V. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century.
- Neisser, U. (1986). *The school achievement of minority children*. Londres: LEA Pub.
- Nelson, K., Denninger, M., Bonvillian, J., Kaplan, B. & Baker, N. (1984). Maternal input adjustments and non-adjustments as related to children's linguistic advances and to language acquisition theories. In A. Pellegrino & T. Yawkey (Eds.), *The development*

- of oral and written languages: readings in developmental applied linguistics* (pp. 31-56). New York: Ablex.
- Nerici, L. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nesdale, D. (2011). Social groups and children's intergroup prejudice: Just how influential are social group norms? *Anuales de Psicología*, 27 (3), 600-610.
- Nettle, D. (2003). Hand laterality and cognitive ability: A multiple regression approach. *Brain Lang*, 52 (3), 390-398.
- Newman, L. (1965). *Knowing the Gururumba*. New York: Rinehart and Winston.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Pearsons.
- Nonis, S. A. & Hudson, G. I. (2010). Performance of Collage Students: Impact of Study Time and Study Habits. *Journal of Education for Business*, 85(4), 229-238.
- Nunan, P. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality Yaie*. New Haven, CT: University Press.
- Ocklenburg, S., Bürger, C., Westermann, C., Schneider, D., Biedermann, H. & Güntürkün, M. (2010). Visual experience affects handedness. *Behavioural Brain Research*, 207 (2), 447-451.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority responses to schooling: Non immigrants vs. Immigrants. In G. Spindler and L. Spindler (Eds.), *Interpretive Ethnography of Education: At home and Abroad* (pp.255-278). Londres: Lawrance Earbaum Associates.
- _____ (1988). Class stratification, racial stratification, and schooling. In L. Weiss. (Ed.), *Class, race & gender in American education* (pp. 63-82). Nueva York. State University of New York Press.
- Olson, D. R. & Astington, J. (1993). Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs. *Educational Psychologist*, 28(1), 7-23.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D.C., López, N. L. y Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology*, 17 (1), 25-5.
- Oltra, V. (2002). La dislexia. Recuperación de los problemas de la lectoescritura. *Psicología Científica*. Recuperado desde <http://www.psicologiacientifica.com/articulos/vice01.htm>.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.

- Ortega, V. (2012). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de segundo de secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis Doctoral). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- Österberg, T. (2000). Intergenerational Income Mobility in Sweden: What do Tax-Data Show? *Review of Income and Wealth*, 46(4), 421- 36.
- Oudeyer, P-Y., Kaplan, F. & Hafner, V.V. (2007). Intrinsic Motivation Systems for Autonomous Mental Development. *IEEE Transactions on Evolutionary Computation*, 11, (2), 265-286.
- Padrós, M. y Tellado, I. (2009). Cruce de culturas en la escuela. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), 159–179.
- Palacios, J. (1995). Introducción a la psicología evolutiva: historia, conceptos básicos y metodología. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. psicología evolutiva* (pp. 15-35). Madrid: Alianza.
- _____ (2000). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Eds.), *El fracaso escolar* (pp. 89-98). Madrid: Alianza.
- Palau, E. (2005). *Aspectos básicos del desarrollo infantil: la etapa de 0 a 6 años*. Barcelona: CEAC.
- Pardinas, F. (1977). *Metodología y técnica de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Parsons, T. (1968a). *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires: Kapelusz.
- _____ (1968b). *The Structure of Social Action: Marshall, Pareto, Durkheim*. New York: Free Press.
- Parsons, T. & Smelser, N. (1984). *Economy and Society. A Study in the Integration of Economic and Social Theory*. London, Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Pascual, A. (1981). *La dislalia. Naturaleza, diagnósticos y rehabilitación*. Madrid: CEPE.
- Pedersen, P. (1994). *A handbook for Developing Multicultural Awareness*. Alejandria: Americans Couselling Association.
- Peraita, C. & Sánchez, M. (1998). The Effect of Family Background on Children's Level of Schooling Attainment in Spain. *Applied Economics*, 30, 1327-1334.
- Peregrina, S., García, M. C. y Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Pérez, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: CIS.
- _____ (1984). El papel de los padres ante el fracaso escolar. *Educadores*, 130, 749-766.

- Pérez, A. M. y Castejón, J. L. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50 (2), 171-185.
- Pérez-Santamarina, E. (1994). Desarrollo psicomotor. En J.L. Gallego (Coord.), *Educación Infantil*. (pp. 193-210). Málaga: Aljibe.
- Perner, J. & Wimmer, H. (1983). Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Perpiñán, S. (2009). *Atención temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Narcea.
- Peterson, E. R., Rayner, S. G. & Armstrong, S. J. (2009). Researching the psychology of cognitive style and learning style: Is there really a future? *Learning and Individual Differences*, 19, 518-523.
- Petitto, L. & Holowka, S. (2002). Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from infants acquiring a signed and a spoken language. *Sign Language Studies*, 3(1), 4-33.
- Piaget, J. (1950). La reversibilité de la pensée et les opérations logiques. *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 44, 137-164.
- _____ (1973). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Buenos Aires: Morata.
- _____ (1988). *Psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pialoux, E. (1978). *Manual de Logopedia*. Barcelona: Toray-Masson.
- Pierart, C. y Pavés, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8). Recuperado desde http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/articulos/lsr_8articulo5.pdf
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad, desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Posner, M. (1980). Orienting of attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32, 3-25.
- Pozar, E. F. (1985). *Inventario de hábitos de estudio. Manual*. Madrid: TEA.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Science*, 1, 515-526.
- Quilis, A. y Fernandez, J. (1973). *Curso de fonética y fonología española*. Madrid: CSIC.
- Quiroga, M. y Rodríguez, (2002). Estilo cognitivo flexibilidad-impulsividad: diferencias individuales en la gestión individual de la relación velocidad-exactitud. Recuperado

- desde <http://fortaleza.sis.ucm.es/profes/mquiroya/documentos/elestilocognitivoimpulsividad>.
- Quiroz, J. B. y Schrager, O. L. (1993). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Médica Panamericana S. A.
- Ramírez, M. J. (1999). Diseño y validación de un sistema de Evaluación Dinámica de Funciones Básicas para preescolares ciegos. *Psyke*, 8, (2), 43-58.
- Ramírez, M. J. & Castañeda, A. (1974). *Cultural democracy, bicognitive development and education*. New York: Academic Press.
- Ramsey, P. G., Battle, E. & Williams, L.R. (1989). *Multicultural education*. New York: A Source Book. Garland Pub.
- Real Academia Española (Ed.) (2006). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Resing, W. C. M., De Jong, F. M., Bosma, T. & Tunteler, E. (2009). Learning during dynamic testing: Variability in strategy use by indigenous and ethnic minority children. *Journal of Cognitive and Psychology*, 8, (1), 22-30.
- Ridao, S. (2007). Inmigración y Educación. A propósito de su presentación discursiva. En M. Larios (Coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 215-236). Murcia: CAM-Obra Social.
- Riviere, A. y Núñez, M. (2001). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Roa, J. (2006). Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1-15.
- Robles, M. A. (2007). *Utilidad de la Escala ACFS para población preescolar con Síndrome de Down*. (Tesis Doctoral). Facultad de Psicología de Granada, Granada.
- Rodríguez, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de las competencias básicas y concreción de las tareas. *Docencia e Investigación*, 20, 245-270.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos Tau.
- _____ (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Docencia e investigación*, 21, 105-130.
- Rodríguez, S. (1985). Modelos de investigación sobre el rendimiento académico. Problemática y tendencias. *RIE*, 3(6), 284-303.
- Rodríguez, H. y García, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64, 59-72.

- Roid, H. & Sampers, J. (2011). *Merrill-Palmer-Revised Scales of Development*. EE.UU: Stoelting Company.
- Rojo, C. (2007). La nueva cara de Bet-El. *Ceuta Siglo XXI*, 3, 10-12.
- Romero, J. y González-Anleo, J. (1974). *Sociología para educadores*. Madrid: Cincel.
- Rondal, J. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Rondal, J. & Comblain, A. (1999). Current perspectives on developmental dysphasias. *Journal of Neurolinguistics*, 12, 181-212.
- Rosenthal, R. & Jacobson, W. (1968). *Pygmalion on the classroom. Teachers expectations and pupils' intellectual performance*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 289-304.
- Russell, B. (1919). *Introduction to Mathematical philosophy*. London: George Allen and Unwin, Ltd.
- Rychen, A. y Salganik, L. (2006). *Las competencias claves para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Saardani, C., Mumme, D. & Campos, J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child Psychology. Fifth Edition Social, emotional and personality development* (pp. 237-310). New York: John Wiley y Sons.
- Sáez, R. (2001). La Educación Intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 713-737.
- Salguero, O. y Briones, R. (2013). La comunidad Católica de Ceuta. En R. Briones, S. Tarrés y O. Salguero (Ed.), *Encuentros. Diversidad religiosa en Ceuta y Melilla* (pp. 45-57). Barcelona: Icaria.
- Samuels, S. (1967). Attentional processes in Reading: the effect of pictures in the acquisition of Reading responses. *Journal of Educational* 58, 337-342.
- Sánchez, A. (2004). *Movilidad intergeneracional de ingresos y educativa en España (1980-90)*. Barcelona: Document de treball. Institut d'Economia de Barcelona.
- Sánchez, R. (2010). Procesos de socialización en Educación Infantil. *Innovación y experiencia educativa*, 34,1-10.

- Sanders, M. R. (1996). New Directions in Behavioral Family Intervention with Children. In T. H. Ollendick & R. J. Prinz (Ed.), *Advances in Clinical Child Psychology* (pp 283-330). New York.: Plenum Press.
- Sanhueza, S. V. y Cardona, C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262.
- Sarlé, P. (1999). *El lugar del juego en el jardín de infantes*. (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofías y Letras, Buenos Aires.
- Schiefelbein, E. y Simmons, J. (1980). Los determinantes del rendimiento escolar. Reseña de la investigación para los países en desarrollo. *Educación Hoy*, 60, 5-11.
- Schneider, D. M. (1968). *American Kinship: A Cultural Account*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- _____ (1972). What is Kinship all about? In P. Reining (Ed.), *Kinship Studies in the Morgan Centennial Year* (pp.32-63). Washington D.C.: Anthropological Society Washington.
- Schoen, L. T. & Teddlie, C. (2008). A New Model of School Culture: A Response to a Call for Conceptual Clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: University Press.
- Seginer, R. (1983). Parents' Educational Expectations and Children's Academic Achievements: A Literature Review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(1), 1-23.
- Selltiz, C., Weichsman, L. S. y Cook, S.W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Riald.
- Selman, R. (1981). The child as a philosopher. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The developmental of children's friendships* (pp.242-272). New York: Cambridge University Press.
- Service, E. R. (1968). The prime-mover of cultural evolution. *Southwest J. Anthropol*, 24(4), 396-409.
- Shatz, M. (1982). Mechanisms of language acquisition: can features of the communicative environment account for development? In E. Wanner & R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: the state of the art* (pp. 102-127). Cambridge: Cambridge University Press.

- Shatz, M., Martínez-Beck, I., Diesendruck, G. & Akar, D. (2003). The influence of Language and socioeconomic status on children's understanding of false-belief. *Developmental Psychology*, 34, 717-729.
- Shiffrin, M. & Schneider, W. (1977). Controlled and Automatic Information Processes: Detection, search and attention. *Psychological Review*, 84, 1-66.
- Shum, G., Conde, A., Díaz, C., Martínez, F. y Molina, L. (1990). Lenguaje y rendimiento escolar. Un estudio predictivo. *Lenguaje y Educación*, 5, 69-79.
- Shurin, R. (1998). *Validity and reliability of the Application of Cognitive Functions Scale with preschool children with disabilities*. (Master's Thesis). Touro College and University System, New York.
- Sierra, R. (1988). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. México: Trillas.
- Siguán, M. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- _____ (coord.) (1987). *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos.
- Sinclair de Zwart, H. (1967). *Acquisition du langage et développement de la pensée. Sous-systèmes linguistiques et opérations concrètes*. Paris: Dunot.
- Singer, J.L., & Singer, D.G. (2006). Preschoolers' imaginative play as precursor of narrative consciousness. *Imagination, Cognition and Personality*, 25, 97-117.
- Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Skutnabb-Kangas, T. (1990). Legitimizing or deligitimating new forms of racism. Role of researchers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(1/2), 77-100.
- Sloan, D. (2005). *Gastronomia, restaurantes e comportamento do consumidor*. Barueri, SP: Manole.
- Smith, E. J. (1991). Ethnic identity development: Forward the development of a theory within the context of majority/ minority status. *Journal of Counseling and Development*, 70, 181-188.
- Smolak, L. (1986). *Infancy*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Snow, C. (1990). Rationales for native language instruction: Evidence from research. In A. M. Padilla, H. H. Fairchild, & C. M. Valadez (Eds.), *Bilingual education issues and strategies* (pp. 47-59). Newbury Park, CA: Sage Press.
- Snow, C. & McGana, C. (2003). *Infant Development*. (Third edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Song, I.S. y Hattie, J. (1984). Home environment, selfconcept and academic achievement: a causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1.269-1.281.

- Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stanley, I. y Greenspan, M. (2000). *Las primeras emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sternberg, R. (1981). *The ethnic myth: Race, ethnicity and class in American*. Boston: Beacon Press.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (1977). *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (1982). *Handbook of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. New York: Cambridge University Press.
- Stokols, D. (1978). Environmental Psychology. *Annual Review of Psychology*, 29, 253-295.
- Studenska, A. (2011). Educational level, gender and foreign language learning selfregulation difficulty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1349-1358.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1982). The infants' niche in rural Kenya and metropolitan America. In L. L. Adler (ed.), *Cross-cultural research at issue* (pp.47-55). New York: Academic Press.
- Tagiuri, R. & Litwin, G. H. (Eds.). (1968). *Organizational Climate: Explorations of a Concept*. Boston: Harvard Graduate School of Business Administration.
- Tarrés, S. (2013a). Los hindúes en Ceuta. En R. Briones, S. Tarrés y O. Salguero (Ed.), *Encuentros. Diversidad religiosa en Ceuta y Melilla* (pp. 83-98). Barcelona: Icaria.
- _____ (2013b). Los judíos ceutíes. En R. Briones, S. Tarrés y O. Salguero (Ed.), *Encuentros. Diversidad religiosa en Ceuta y Melilla* (pp. 101-120). Barcelona: Icaria.
- _____ (2013c). Musulmanes ceutíes. En R. Briones, S. Tarrés y O. Salguero (Ed.), *Encuentros. Diversidad religiosa en Ceuta y Melilla* (pp. 123-180). Barcelona: Icaria.
- Tedesco, J. C. (2005). Los pilares de la educación del futuro. *Sociología y Educación*, 25, 11-23.
- Tejedor, J. y Cande, J. A. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 287, 113-146.

- Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Toro, J. (1981). *Mitos y errores educativos*. Barcelona: Fontanella.
- Touraine, A. (1998). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touriñan, J. M. (1983). En *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- _____ (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación Intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
- Treisman, A. & Gelade, G. (1980). A feature-integration theory of attention. *Cognitive Psychology*, 12, 97-136.
- Trevarthen, C. (1988). Universal cooperative motives: How infants begin to know the language and cultura of their parents. In J. Jahoda & I. Lewis (Eds.), *Acquiring cultura: Cross cultura studies in child development* (pp. 37-90). London: Croom Helm.
- Trujillo, F. (2002a). Objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. En Herrera, F., Mateos, F., Ramírez, S., Ramírez, M. y Roa, J. (Coords.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia I* (pp. 407-417). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- _____ (2002b). Towards Interculturality through Language Teaching: Argumentative Discourse. *Cauce*, 25, 103-120.
- _____ (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educación*, 343, 71-91.
- Turiel, E. (1989). *El mundo social de la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Turnbull, A. P. et al. (2007). Family supports and services in early intervention: a bold vision. *Journal of Early Intervention*, 29(3), 187-206.
- Tylor, E. B. (1871). La ciencia de la cultura. En J.S. Kahn (Ed.), *El concepto de cultura: textos fundamentales* (pp. 29-46). Barcelona: Anagrama.
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic/ Plenun Publishers.
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7, (2). Recuperado desde http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.
- Uncala G. S. (2008). *Los estilos de enseñanza del profesor/a. En experiencias educativas*. Sevilla: FETE-UGT

- Valle, J. y otros (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
- Van Dalen, A. y Meyer, W. (1983). *Manual de técnicas de Educación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Vanderstraeten, R. (2002). Parsons, Luhmann and the theorem of double contingency. *Journal of Classical Sociology*, 2 (1), 77-92.
- Van Dijk, T. A. (1988). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Riper, C. (1971). *The nature of dysarthria stuttering*. Prentice-Hall: Englewood-Cliff.
- Vasta, R., Marshall, H. y Miller, S. (2001). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Vega, J. L. (1986). *Diccionario de Psicología de la Ecuación*. Madrid: Anaya.
- Velasco, H. M. (2003). *Hablar y pensar, tareas culturales. Temas de Antropología Lingüística y Antropología cognitiva*. Madrid: UNED.
- Verona, N. (2008). El hinduismo en Canarias. En F. Díez de Velasco (Ed.), *Religiones entre continentes. Minorías religiosas en Canarias* (pp. 202-214). Barcelona: Icaria.
- Versschaffel, L. (1999). Realistic mathematical modelling and problem-solving in the upper elementary school. Analysis and improvement. In J. H. Hamers, J. E. H. Van Luit y B. Csapo (Eds), *Teaching learning thinking skills. Contexts of Learning* (pp. 215-240). Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Vianna, C. y Finco, D. (2009). Niñas y niños en la educación infantil: una cuestión de género y poder. *Cuadernos Pagú*, 33, 265-283.
- Vidarte, J., Ezquerro, M., Giraldez, M. (2009). Perfil psicomotor de los niños de 5 a 12 años diagnosticados clínicamente de trastornos por déficit de atención/hiperactividad en Colombia. *Neurol*, 49, 69-75.
- Vieites, M. (2009). *Programación de competencias en educación infantil. Del desarrollo educativo al desarrollo integral del alumnado*. Vigo: Ideas propias.
- Vigo, A. (2007). *Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes del I año del ISTH-Huaral*. Peru: UCV.
- Vila, I. (1998). Minorías culturales y escuela. Una aproximación educativa. En C. Mir (Coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (139-160). Barcelona: Graó.
- VV.AA. (1988): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Vygotsky, L. S. (1930). The instrumental method in psychology. In J.V. Wertsch (ed), *The concept of activity in soviet psychology* (pp.134-143). Armonk, NY: Sharpe.

- _____ (1962). *Thought and language*. Cambridge, M.A: MIT Press.
- _____ (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- _____ (1982). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica.
- _____ (1996). *A farmação social da mente: o desenvolvendo dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1930). *Studies on the History of Behavior: Ape Primitive, and Child*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wallon, H. (1966). *Kinesthesie et image visuelle du corps propre chez l'enfant*. París: Masson.
- _____ (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid: Visor-MEC.
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 12, 119-128.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, (1), 30-43.
- Warren, S. & Kaiser, J. (1986). Incidental teaching: intical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291-299.
- Weisner, T. S. (1996). Why ethnography should be the most important method in the study of human development. In R. Jessor, A. Colby y R. A. Shweder (Eds.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 305-326). Chicago: University of Chicago Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard.
- Wild, R. (2003). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de los niños y los adolescentes*. Barcelona: Herder.
- _____ (2011). *Etapas del desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Williams, R. (1994). *Sociología de la Cultura*. Barcelona: Paidós.
- Williams, W. M. & Sternberg, R. J. (2002). How parents can maximize children's cognitive abilities. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Practical issues in parenting* (pp. 169-194). Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Wilson, L. L. & Dunst, C. J. (2005). Checklist for assessing adherence to family-centered practices. *CASEtools*, 1 (1), 1-6.
- Witkin, H. A. (1979). Socialization, culture and ecology in the development of group and sex differences in cognitive style. *Human development*, 22, 358-372.

- Witkin, H. A. y otros. (1977). The role of the field-dependent and field-independent cognitive styles in academic evolution: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 69, 197-211.
- Wittrock, M. C. (1986). Procesos de pensamiento de los alumnos. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (544-585). Barcelona: Paidós.
- Wong, B. Y. (1996). Metacognition and Learning Disabilities. En B.Y. Wong (Ed.), *The ABCs of Learning Disabilities* (pp.120-139). San Diego: Academic Press.
- Zabala, A. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea
- _____ (1992). *El trabajo escolar en un contexto multicultural. Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impresur.
- Zazzo, B. (1983). Les filels à l'école: des gagnantes. *Ecole (Lí) des Parents*, 8, 17-23.
- Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28, 961– 975.
- Ziegler, J. & Goswami, V. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across language: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 31, 3-29.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario de rendimiento académico

		SIEMPRE	A MENUDO	A VECES	NUNCA
COMPRESIÓN ORAL	Es capaz de escuchar cuentos, noticias y otros textos.				
	Se distrae con facilidad.				
	Sigue el hilo de una narración y recuerda el orden en que suceden los hechos.				
EXPRESIÓN ORAL	Utiliza con precisión el vocabulario.				
	Sus producciones orales se comprenden fácilmente.				
	Desarrolla imaginación para contar historietas.				
	Tiene capacidad de continuar o terminar un cuento.				
	Es capaz de describir una foto.				
EXPRESIÓN ESCRITA	Está preparado para seguir un diálogo.				
	Escribe sonidos y letras que le dictan.				
	Percibe diferencias y semejanzas sencillas en las palabras escritas (ordenar).				
	Tiene capacidad de juntar dibujos y su relación con las palabras.				
CONCIENCIA FONÉTICA	Ordena frases desordenadas.				
	Diferencia las mayúsculas de las minúsculas.				
	Es capaz de dividir una palabra en los sonidos silábicos correspondientes				
LENGUAJE MATEMÁTICO	Tiene capacidad para decir su nombre con todas las vocales iguales.				
	Forma un rectángulo con dos triángulos.				
	Asocia los números dígitos a las cantidades.				
	Coloca de forma ordenada por numeración una serie de 9 tarjetas.				
	Copia un triángulo.				
	Suma unidades de forma vertical y horizontal.				
	Diferencia dibujos de líneas cerradas o abiertas.				
	Reconoce las líneas rectas y curvas.				
Conoce los conceptos de lejos/cerca en el plano geográfico.					
Objetiva el tiempo (ayer, hoy, mañana).					

		SIEMPRE	A MENUDO	A VECES	NUNCA
ESTADO EMOCIONAL	Identifica emociones en personas de su entorno				
	Comparte sentimientos grupales no egocéntricos: alegrías y tristezas				
COMPañEROS	Se relaciona con todos los compañeros en general.				
	Tiene tendencias a establecer relaciones dominantes, independientes.				
	Colabora y se integra progresivamente en las tareas del grupo.				
ACTITUD TRABAJO	Acepta las normas.				
	Adapta su ritmo de trabajo al de la clase.				
	Termina la tarea que inicia.				
	Se muestra perfeccionista.				
JUEGO	Juega poco.				
	Le gustan los juegos tranquilos y organizados.				
	Toma iniciativa en los juegos de grupo.				
	No acepta las reglas del juego en grupo.				
	Acepta las consecuencias de jugar (ganar-perder).				
HÁBITOS	Se viste totalmente solo.				
	No le importa ensuciarse.				
	Controla los esfínteres.				
	Es ordenado con sus cosas.				
	Es cuidadoso con el material de clase.				
MOTRICIDAD	Hace rebotar una pelota y la controla.				
	Domina las letras mayúsculas.				
	Conoce los conceptos de derecha e izquierda sobre el propio cuerpo.				
	Baja escaleras alternando los pies.				
	No realiza movimientos descompensados cuando corre.				
	Coge el lápiz correctamente.				
	Precisión en el recortado con tijeras.				
	Regularidad y seguridad en el trazo.				
	Controla el ritmo respiratorio cuando realiza un esfuerzo.				
	Discrimina y nombra distintas posiciones del cuerpo.				
Discrimina distintas sensaciones corporales.					

Anexo 2: Cuestionario de modelos culturales

El cuestionario que le presentamos a continuación forma parte de una investigación para analizar las características culturales de los padres de los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil, y como éstas pueden influir en su rendimiento académico.

Cada una de las afirmaciones que se expresan en el cuestionario, puede darse en distinto grado tal y como a continuación se expone:

Siempre: en todas las ocasiones ocurre la situación a la que se refiere; **a menudo:** la situación se da muchas veces; **a veces:** solo ocurre pocas veces; **nunca:** en ninguna ocasión ocurre.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

BLOQUE I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

SEXO: mujer hombre **NÚMERO DE HIJOS:** 1 2 3 4
EDAD: 30-40años 40-50años más 50 años

BLOQUE II. DINÁMICA SOCIAL

1. Qué aspecto afectan a la dinámica familiar.

Pobreza enfermedades familiares lengua distinta a la escolar otras

2. Situación laboral familiar

Trabaja el padre trabaja la madre otros

	diariame	semanal	mensual
3. Recibe visitas de sus familiares			
4. Recibe visitas de sus amigos			

5. ¿Qué lengua utiliza en casa?

Castellana Darija Inglés Otras

6. ¿Qué religión practicas?

Islam Cristianismo Judaísmo Otras Ninguna

7. Nivel cultural familiar

Sin estudios Enseñanza media
 Estudios primarios Enseñanza superior

BLOQUE III. DINÁMICA FAMILIAR Y CULTURAL

	SIEMPRE	A MENUDO	A VECES	NUNCA
8. En la casa viven con otros familiares				
9. En la casa viven más de cinco personas				
10. La comunicación familiar está condicionada por la madre				
11. Utiliza la lengua materna sólo cuando es necesaria				
12. Expresa sus sentimientos en la lengua materna				
13. Utiliza en el ámbito social una lengua distinta a la oficial				
14. En el ámbito familiar utiliza una lengua diferente a la oficial				
15. La comida se hace siguiendo costumbres culturales				
16. Conoce la historia y herencia cultural				
17. Celebra fiestas y acontecimientos culturales				
18. Conoce los valores de su cultura				
19. Tiene una imagen positiva de su grupo cultural				
20. La convivencia se desarrolla según patrones culturales de su propio grupo				
21. La zona de juegos se comparte con distintas culturas				
22. Participa en actividades de organización fuera del grupo étnico				
23. Acepta uniones matrimoniales entre culturas diferentes				
24. Las relaciones entre iguales se identifican por afecto				
25. En el ámbito familiar existen horarios y normas				
26. El nivel de exigencia en los estudios es alto en su familia				
27. Asignan responsabilidades y oportunidades para que los hijos puedan adquirir autonomía				
28. Su estilo de enseñanza se centra en el razonamiento con diálogo				
29. Realiza en casa tareas escolares los fines de semana y fiestas				
30. La principal referencia afectiva es la madre				
31. Piensa que los buenos resultados están relacionados con la atención que presta la familia				
32. El estilo de enseñanza familiar fomenta habilidades sociales				
33. El estilo de enseñanza familiar promueve la memorización				
34. El estilo de enseñanza familiar promueve la autoestima				

BLOQUE IV. EXPECTATIVAS Y HÁBITOS CULTURALES

	SIEMPRE	A MENUDO	A VECES	NUNCA
35. El padre tiene el control de la vida familiar				
36. La madre muestra más cariño en las relaciones familiares				
37. El modelo de educación familiar es democrático				
38. Le interesa el aprendizaje de la lengua oficial				
39. La lengua que utiliza fuera es la misma que la de la casa				
40. Domina la lengua oficial				
41. Utiliza la lengua oficial para satisfacer necesidades sociales				
42. Utiliza la lengua oficial sólo cuando es necesario				
43. Utiliza medios de comunicación relacionados con su cultura				
44. Posee objetos personales o decorativos de carácter religioso				
45. Tiene relaciones sociales fuera del grupo cultural				
46. Las relaciones de amistad se desarrollan con exclusividad en su grupo				
47. Existe naturalidad en el contacto con las diferentes culturas				
48. Conoce actividades de otros grupos culturales				
49. Los contactos con otras culturas son percibidos como un enriquecimiento				
50. Participa en actividades de organización dentro del grupo cultural				
51. Tiene una imagen positiva de otros grupos culturales				
52. Comparte los valores de su cultura con otras diferentes				
53. El grupo le transmite sentimientos de seguridad				
54. La zona de juego en el ámbito educativo es compartida con distintas culturas				
55. Ayuda a personas que no pertenecen a su cultura				
56. Tiene preferencia asociativa con su grupo cultural				
57. Los amigos de otros grupos culturales proceden del contexto social				
58. Las relaciones entre iguales se identifican por proximidad				
59. Las expectativas sobre posibilidades educativas son positivas				
60. Compara los logros de su hijo con el de los amigos				
61. Diariamente pasa más de una hora en la calle con sus amigos				
62. Normalmente estudia en su dormitorio				
63. Dedicar más de una hora diaria al estudio en casa				
64. Valora positivamente la lectura diaria				
65. Asiste a las reuniones del centro educativo				